



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de Maestría

LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA PEDAGÓGICA DE UNA ESCUELA

En el caso del estudio de la historia de la Escuela 129 de Toledo

1945-1958

Autor: Tania Presa

Director de tesis: Mag. Antonio Romano

Montevideo, Uruguay

2014

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN.....	5
TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1- Marco conceptual.....	10
1.1. Antecedentes.....	15
1.2. Objetivos y delimitación del problema.....	17
1.3. La metodología.....	21
CAPÍTULO 2- El debate pedagógico.....	24
2.1. En el contexto histórico .....	24
2.2. Las familias del Uruguay Feliz.....	29
2.3. En “El movimiento hacia una nueva escuela”.....	31
2.4. Educación e instrucción.....	37
2.5. La escuela y su entorno.....	42
CAPÍTULO 3- El estudio de caso: La Escuela 129.....	44
3.1. En la historia local.....	44
3.2. En la memoria escrita de la escuela.....	50
3.3. Primer momento:.....	52
3.3.1. 1945-48 “La segura servidora”.....	52
3.3.2. El plantel docente.....	56
3.3.3. La activa participación de la Comisión de Fomento.....	58
3.3.4. Vecinos y ex alumnos.....	60
3.3.5. El Vivero: el proyecto del parque escolar.....	62
3.3.6. La intervención de la comisaría.....	64
3.3.7. La salud de los niños.....	65
3.4. Segundo momento:.....	69
3.4.1. 1948-53 “Las suplentes”.....	69
3.4.2. El plantel docente.....	70
3.4.3. La Comisión Fomento.....	70
3.4.4. Las Kermeses.....	71
3.4.5. Salidas didácticas.....	72

3.4.6. Ex alumnos.....	73
3.5. 1953-58 Tercer momento:.....	75
3.5.1. Recuerdos de un maestro.....	75
3.5.2. El plantel docente.....	76
3.5.3. Sus métodos.....	77
3.5.4. La disciplina.....	78
3.5.5. La casa habitación.....	80
3.5.6. El local escolar.....	81
3.5.7. La Comisión Fomento.....	81
3.5.8. La huerta.....	83
3.5.9. Los alumnos que van a egresar.....	84
3.5.10. El comedor escolar.....	85
3.5.11. La escuela debe continuar.....	86
CAPÍTULO 4- Algunos fragmentos camino a las conclusiones.....	89
4.1. El momento pre- fundacional: la Escuela como elemento de progreso.....	89
4.2. 1945- La segunda fundación: el protagonismo del vivero.....	90
4.3. La Comisión Fomento.....	93
4.4. Entre la instrucción y la educación.....	94
4.5. Tradición docente: funcionaria del Estado.....	94
4.6. 1953-58 Tercer momento: del vivero a la huerta escolar.....	95
4.7. Llevar la vida a la escuela.....	96
4.8. Tradición docente: didáctica.....	96
4.9. La permeabilidad: La influencia de la escuela nueva.....	97
4.9.1. El protagonismo del niño.....	97
4.9.2. Del niño pobre al niño activo.....	97
4.9.3. Una escuela productiva.....	98
4.9.4. La comunidad escolar.....	98
4.10. El trauma, o de lo que irrumpe en lo pedagógico.....	99
CONCLUSIONES.....	101
BIBLIOGRAFÍA .....	106
FUENTES.....	110

## **AGRADECIMIENTOS**

Durante el proceso que diese lugar a la redacción de esta tesis, o incluso desde antes de comenzar, han sido muchos quienes han contribuido con su sabiduría, entusiasmo y paciencia en hacer posible este recorrido. Por lo cual quiero expresado mi agradecimiento:

A la Escuela 129 de Toledo por haber sido fuente inspiradora de la investigación, sus niños, familias y maestros.

Al tutor de la tesis Antonio Romano por sus orientaciones y paciencia.

A quienes contribuyeron con tanta generosidad en brindar sus testimonios, sin ellos hubiese sido imposible lograrlo: Levia De La Fuentes (Lula), Jorge Villanueva, María Cristina Remersaro, Hugo Fontana, Miguel Morales, Cristina Pratto (Beba), Julia, Nibia Vidal.

A mis compañeros de la Maestría por compartir el entusiasmo del recorrido.

A Verónica y Evangelina por formar parte de largas discusiones filosóficas en torno al camino de la tesis.

A mi familia por apoyar y estar siempre.

A Alma, y Roberto, siempre.

## RESUMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre el estudio de un caso particular: la Escuela 129 de Toledo, la recuperación de su memoria pedagógica a través de la reconstrucción de su historia.

Partimos de la premisa de la existencia de una evocación nostálgica hacia la escuela del pasado, la de antes. Cabe preguntarnos, entonces ¿qué rasgos, funciones, rituales, hacían posible, sostenible y garantizaban la alianza escuela-entorno social en el pasado?

En la recuperación de esa memoria parece proliferar un fuerte lazo de la escuela con su entorno, que hacen posible interpretar los encuentros y desencuentros con la comunidad, con otras instituciones locales, con las demandas atribuidas a la institución, con la función de los docentes, etc. Estos elementos dan cuenta de un algo que se vuelve interpelado en el discurso pedagógico de una escuela, en un determinado momento histórico, y que seguramente nos dará algunos indicios para aproximarnos a generar supuestos al respecto.

Nuestra investigación cobra sentido a partir del estudio de caso de la Escuela 129 de Toledo en el periodo 1945-58. Para lo cual hemos adoptado un diseño cualitativo, que estará apoyado en dos dimensiones o modalidades metodológicas: la memoria discursiva (Gregolin, 2007), donde los documentos, las fuentes se vuelven interpelables, atendiendo a los “fragmentos discursivos” (Foucault, 1987) que podrán aportarnos desde la materialidad del discurso, “el archivo” que hemos de utilizar. Por otro lado, una modalidad histórico-hermenéutico, desde el cual asumir una labor comprensiva e interpretativa de los hechos del pasado, de un fenómeno concreto.

Con esta investigación se pretende aportar en dos direcciones: desde la singularidad del estudio, promoviendo la interpelación y el análisis a partir de la reconstrucción de la historia de una institución, su cultura y en una segunda dirección, contribuyendo a la recuperación pedagógica de un pasado reciente desde el cual pensar el discurso pedagógico contemporáneo, el lugar del cambio institucional, las innovaciones y los diferentes formatos pedagógicos y por sobre todo detenernos en pensar cómo se configura hoy la relación escuela-entorno social.

## PALABRAS CLAVE

Memoria pedagógica- historia – cultura escolar

## TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Fotografía 1 p.44	Fuente: Yo fui a la escuela 129 de Toledo: Recuperado en: <a href="https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/">https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/</a>
Fotografía 2 p.48	Fuente: Yo fui a la escuela 129 de Toledo: Recuperado en: <a href="https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/">https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/</a>
Ilustración 1 p.56	Fuente: Libro Diario, 1945, p. 61
Cuadro 1 p.57	Fuente: Libro Diario, 1945, p. 29.
Ilustración 2 p.61	Fuente: Diario El Toledano, marzo, 2006.
Cuadro 2 p. 67	Fuente: Libro Diario, 1945, p. 6
Cuadro 3 p.70	Fuente: Libro Diario, 1951, p. 115
Fotografía 3 p.107	Fuente: Yo fui a la escuela 129 de Toledo: Recuperado en: <a href="https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/">https://www.facebook.com/groups/157382038145/photos/</a>
Cuadro 4 p.108	Fuente: Libro Diario, 1955, p. 132

## INTRODUCCIÓN

*"La memoria –y el debate– pueden estar fríos y quietos como el agua en agosto. Nadie entra en ellos, están casi congelados. Pero cualquiera que tuvo infancia tiró al agua una piedra alguna vez; y sabe que de cualquier objeto que se lanza al agua siempre resulta un círculo. Y si en vez de una piedra lo que cae al agua es una hoja, el círculo se ensancha lo mismo. Y si caen más hojas de otros árboles hay más círculos y el agua fría se entibia; y fluyen nuevas formas y el agosto de la memoria –y el debate– se renueva. Si pudiéramos hacer caer algún recuerdo –algún pensamiento– a las aguas de esta casa. Si acaso se templara el clima de la memoria –y el debate– habremos aportado sustanciosamente a desarrollar los pensamientos, las ideas, el espíritu crítico y la libertad".*

Daniel Morena.

La presente investigación cumple el propósito de ser el resultado final de la realización de la Maestría en Psicología y Educación, en este marco podemos poner de manifiesto la interrogante acerca de la pertinencia de una investigación de corte histórico en una maestría de Psicología y Educación. A ello no nos queda más que responder desde la implicancia y desde el saber. Desde la implicancia: el encuentro con las líneas que siguen nacen en primera instancia de mi implicancia con la educación, de mis cercanías con la docencia y mis primeros pasos en la investigación.

Cuando destinamos nuestro tiempo, nuestra curiosidad y nuestras ganas a la realización de una investigación, es inevitable pensar en un objeto de estudio que esté más allá de las fronteras de mi propia implicancia, de mi propia vida, de mi propia narrativa. Por lo que centrarme en la escuela 129, no se vuelve casualidad, sino que es una mirada sobre mí misma, sobre mi trabajo, y mi escuela. Desde allí radicará la implicancia en el acto de investigar, a decir de Lourau: "toda investigación es intervención de la institución de investigación en los flujos o pantanos de la vida cotidiana del investigador tanto, y a menudo antes que, la vida cotidiana de las poblaciones estudiadas" (1994:140).

Desde el saber: hay quienes dicen que no se puede investigar más allá de lo que uno sabe, pues en el desarrollo de la investigación hemos de interpelar nuestra propia relación con el saber, en tanto, "Saber algo no es poseer algo, es poder hacer.

El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste, a su vez, transforme al mundo.” (Beillerot, J. 2000:42).

Será en este sentido que nuestro investigar parta de una relación con el saber impregnado, pero a la vez nos posibilita la creación, transformación y modificación de los saberes adquiridos. Solo reconociéndonos implicado con un saber comenzamos a abrirnos camino tras el proceso de investigación.

La tesis está estructurada en cuatro capítulos. En el primero de ellos se da cuenta del marco conceptual en el que se apoya la investigación, haciendo referencia a los antecedentes en los que se ha inspirado y sirvieron para enriquecer la temática, los objetivos que se persiguen y la delimitación del problema, así como también dar cuenta de la metodología, los enfoques metodológicos, el diseño y modalidades metodológicas adoptadas.

En un segundo capítulo se ubica la temática a desarrollar en el contexto histórico, así como en el debate pedagógico de la época, en este punto se desarrollarán dos ejes de trabajo de gran relevancia para nuestra investigación: el análisis de las categorías de instrucción y educación, y el lugar de la relación escuela-entorno social en el debate pedagógico de la época.

En el tercer capítulo nos encontraremos con el desarrollo y análisis del estudio de caso propiamente dicho, allí se atenderá a la historia de la escuela en contexto de la historia de su localidad: Toledo; luego se atenderá al desarrollo y análisis de las diferentes categorías propuestas, tales como: comisión fomento, plantel docente, actividades que desarrollaba la escuela, las instituciones con las que se relacionaba, etc., todas ellas desde las diferentes gestiones de los directores que actuaron en la escuela durante el periodo estudiado.

En un cuarto capítulo intentaremos poner de manifiesto algunos fragmentos que den cuenta, como antesala de la conclusión, de aquellos aspectos que hemos podido visualizar como continuidades, rupturas, permeabilidades e irrupciones emergentes del estudio de la cultura escolar.

A través de ellas se intentará hacer posible la existencia de nuestro objeto de estudio: la historia institucional de la Escuela 129 de Toledo.

Cuando realicé la primera de las entrevistas que conforman el reciente desarrollo de la investigación, ésta fue realizada al “escritor de Toledo” así llamado por muchos críticos literarios refiriéndose a una saga de libros que el mismo escribió sobre su pueblo natal. Al terminar le pregunté: ¿Qué le aconsejaría o le diría a alguien que quiere investigar o escribir sobre la escuela 129? A lo que Hugo Fontana contestó: *“Que lo haga. Hay un cuento de Jorge Luis Borges que se llama Tlön, Uqbar, Orbis,*



*Tertius. Trata de un mundo donde las cosas existen, solamente si alguien cree en ellas, es como el extremo del idealismo, las cosas existen porque alguien las piensa, alguien las cree. El cuento termina diciendo: A veces unos pájaros, y un caballo han salvado las ruinas de un anfiteatro. Vos estás haciendo lo mismo que el caballo y que los pájaros, si vos escribís eso, vas a hacer que existan, salvar la existencia de la escuela 129. Y además vas a dejar un testimonio. Porque el día que alguien deje de pensar en la escuela, la escuela desaparece". (E2)*

## **CAPÍTULO I- Marco conceptual**

La investigación, el análisis propuesto y sus resultados convergen en torno a una discusión teórica en la que predominan algunos conceptos claves como: memoria pedagógica, historia institucional, cultura escolar e histórica, sobre los cuales nos remitiremos en este apartado.

¿Qué es la memoria? Al referirnos a la memoria, casi inevitablemente nos subyace la identificación de la memoria con el recuerdo, por lo que entendemos que la memoria es aquella capacidad humana de almacenamiento de información y experiencias la cual podemos evocar y codificar.

En Psicología la memoria ha sido tema de estudio y dado lugar a diferentes teorías en torno a ella y por lo tanto a diferentes paradigmas que han ido evolucionando y refiriendo al concepto de manera diferente.

Partiendo de una concepción:

“Para que exista memoria, pues, no basta con la reproducción del pasado, sino que es necesario que éste se reconozca como tal. Sin embargo, en tanto que la memoria considerada como síntesis mental exige el reconocimiento del pasado y la conciencia del tiempo, puede pensarse también en la memoria como automatismo, que no exige esta elaboración. (...) La memoria es una amplia función en la que pueden distinguirse tres estructuras de nivel psicológico, que van desde el plano de la síntesis mental al del simple automatismo: la memoria biológica, la memoria social y la memoria autística”. (Mustieles, 1985:61)

De la definición presentada resaltan algunos conceptos que hacen a la memoria: el reconocimiento del pasado más allá de la mera reproducción del mismo; conciencia de un tiempo; el autor propone tres tipos de estructuras de alcance psicológico: la biológica o sensoriomotriz que refiere a las sensaciones y movimientos, como aquella forma más elemental de memoria. La del segundo tipo, la social, refiere al reconocimiento del pasado y obedece a categorías lógicas y racionales instituidas a nivel social.

La última categoría es la autística, se manifiesta generalmente en los sueños o se vuelve presente en enfermedades mentales, en ella se realiza una reconstrucción en la cual pueden participar también la memoria biológica y o social que hacen posible tal reconstrucción, aunque la misma es de carácter inconsciente. De la conjugación de estas tres estructuras se conforma la función mnémica.

En la presente investigación hemos optado por llevar adelante una perspectiva histórica de la temática a investigar, en tal sentido, hemos querido rastrear algunas

huellas del pasado, concibiendo como Marc Bloch a la historia como “conocimiento mediante huellas” (Sorgentini, 1999), vestigios de un haber-sido. Estas huellas han quedado marcadas en el pasado por los documentos y archivos de la época, que hoy hemos querido recuperar a través de su estudio y del encuentro con las narrativas generadas por los testimonios, desde donde poder reconstruir parte de una historia que refiere a maneras de hacer y de pensar lo escolar.

Al respecto es interesante la tipología que realiza (Ricoeur 2003: 542-43) al conceptualizar la memoria, sobre tres tipos de huellas: huella documental, huella psíquica y huella cerebral. Esta última refiere a los cambios neurológicos producidos en el cerebro del sujeto a partir de sus experiencias, la huella psíquica haría referencia a las reacciones emocionales producidas en el sujeto ante un determinado acontecimiento, mientras que la huella documental sería aquella vinculada a los vestigios materiales del pasado que provocan en el sujeto la activación de recuerdos, producto de una memoria individual y de la colectiva, producto de la historia.

He aquí, en este tipo de huella documental, desde donde poder generar un primer escenario teórico de lo que hemos dado en llamar “memoria pedagógica”, por un lado, en el encuentro con lo escolar, es decir:

*“memoria de los que fueron alumnos y alumnas. Una memoria que está presente, sobre todo, en las autobiografías, diarios y relatos de infancia, adolescencia o juventud, así como en las historias de vida escritas u oralmente grabadas o en otros documentos de índole personal en los que se alude a los años escolares, como la correspondencia privada, o de naturaleza administrativa”* (VIÑAO, 2007:9).

Por otro lado, responde a una dimensión que intenta abogar por la recuperación de las discusiones, del debate pedagógico de una época, sus prioridades, finalidades, inclusiones y exclusiones, posibilitando *“entrar en el mundo de ellos a través de sus escritos, comprendiendo sus lógicas, identificando sus contradicciones y límites.”* (Meirieu, P. En Zambrano, 2007).

En este sentido de interpretación de la memoria, es que la misma adquiere su carácter narrativo, de relato en el que acontece una trama, personajes y sucesos. He aquí otro escenario desde donde hacemos comprensible la memoria pedagógica: como memoria narrativa, pues la memoria posee una estructura de carácter narrativo y es en las instituciones educativas, como espacios sociales e históricos han estado saturadas de relatos, en los que se entrecruzan los discursos oficiales (lo prescriptivo de lo escolar) con historias que dan cuenta de las experiencias, los ideales, y maneras en que sus protagonistas han habitado el mundo escolar.

La memoria narrativa, entendida desde este escenario, responde a determinados esquemas (Barlett 1932) propuestos por la institución de la que emergen

dichas narrativas, puesto que *“la memoria es narrativa en un doble sentido, como relato de progresión de acontecimientos en el hilo del tiempo, y como conformación de una trama (con actores, escenarios y acciones).”* (Mendoza, 2004: 7)

Muchos relatos han permanecido silenciados u olvidados, esperando allí a que alguien en algún momento tome la iniciativa de traerlos al presente, de instalarlos, de hacer posible su existencia en la evidencia de la memoria narrada: los testimonios. Será en esos testimonios donde podremos visualizar continuidades y rupturas, de aventuras y batallas.

Ese escenario de la memoria, la narrativa se conjuga con el escenario de la historia, así la memoria histórica permite reconstruir un pasado, en nuestro caso nos atañe la historia de una escuela que desde un marco social adquiere gran importancia la historia local desde donde se produce.

Otro de los conceptos claves que rodean a nuestra investigación tiene que ver con la historia cultural, o la llamada nueva historia cultural, desde la cual *“la historia cultural es la historia total, porque la tarea del historiador de la cultura es pintar un retrato de una época o, metafóricamente, revelar las conexiones entre distintos ámbitos”.* (Vilsnou, 2005:73).

De acuerdo a lo expresado por Vilanou, este giro representado por la nueva historia cultural a puesto de manifiesto el interés desde la historia de la educación en objetos de estudio tales como: la cultura de la escuela, los espacios y tiempos escolares, el estudio del patrimonio material y arquitectónico de las instituciones educativas, etc.

Es así que en el marco de la historia cultural podemos englobar a las diferentes investigaciones que ponen en juego el estudio de la cultura escolar, por ejemplo como tiene lugar en nuestro caso, en el intento por recuperar el mundo escolar en el pasado. Algunos de los aspectos que conforman a la cultura escolar tienen que ver con: la historia cotidiana del quehacer escolar; materialidad física de lo escolar, función, uso y distribución en el espacio; ideologías (Viñao, 1995).

Hemos de hacer referencia a la cultura escolar como objeto histórico, apelando a las palabras de Dominique Julia: *“un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”* (Dominique, 1995: 354).

Si bien podemos observar que es posible encontrar variadas concepciones, en todas ellas aparece la alusión a elementos comunes, tales como: actores (docentes, familias, alumnos, etc.), los discursos y el lenguaje utilizado en el ambiente escolar, los aspectos referidos a la organización institucional y los elementos vinculados a la

materialidad de lo escolar, como pueden ser el edificio, materiales didácticos, mobiliario, etc. (Viñao, 1995)

Se vuelve interesante para nuestro análisis la idea propuesta por Viñao al decir de la cultura escolar: *“las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación –entre otras muchas posibles– de tradición y cambio.”* (Viñao, 1996).

Este carácter de transformación de la cultura escolar adquiere relevancia en nuestra investigación, en vinculación con nuestra hipótesis de punto de partida desde la cual proponemos poder dilucidar la autonomía o relativa autonomía de la cultura escolar estudiada, su capacidad de permeabilidad y clausura ante los flujos del ambiente que la rodean, su competencia para crear sus propios productos. Es decir el análisis de la cultura escolar posibilita la visualización de procesos de regulación y continuidad como procesos de larga duración, como pueden ser los movimientos pedagógicos innovadores en concordancia con la adaptabilidad a los mismos por parte de la cultura escolar en estudio.

Será por ello que nos parece certero valernos de los aportes de Rockwell, como respaldo teórico desde donde realizar nuestro análisis de la cultura escolar de la Escuela 129, y las narrativas que subyacen de la misma. A propósito Rockwell Elsie (2000), analiza la cultura escolar identificando tres planos: la larga duración, continuidad relativa y la co-construcción cotidiana, desde los cuales, insertos en el estudio de una determinada cultura escolar, es posible determinar diferentes temporalidades presentes en dicha cultura.

El primer plano refiere a aquellos aspectos que sobreviven en el tiempo, a prácticas arraigadas que tienden a perdurar; mientras que la continuidad relativa, refiere a aquellas prácticas que emergen en la vida cotidiana de la escuela pero no perduran, responden a un determinado momento o en respuesta de un flujo del ambiente, y por último el plano de la co-construcción cotidiana, que refiere a la posibilidad de entrecruzar las historias individuales y locales con la producción interna de signos producidas en el entorno de lo escolar.

Estos tres planos nos ofrecen un marco propicio para el análisis histórico de la cultura escolar, y desde allí poder concebir que:

*“Las instituciones educativas, entre otras, son instancias que tienden a proyectar cierta “coherencia cultural”, aunque en realidad están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos. Desde esta concepción, resulta difícil hablar de una “cultura escolar” correspondiente a una institución circunscrita y universal. Las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran*

*encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura.”* (Rockwell, 2007:7).

Consentimos con Rockwell en concebir a la escuela, a las instituciones como construcciones históricas que desarrollan una trama institucional a lo largo del tiempo, en la cual es posible visualizar leyendas y mitos en torno a su proceso de fundación y consolidación, inscribiendo un registro, una huella en la cultura. He aquí, en este planteo la importancia de otro de los conceptos claves que se encadena con los anteriores y que subyace a nuestra investigación: la historia institucional. Es decir *“esta historia tiene un registro en la cultura del establecimiento expresándose en los componentes de esa cultura: los mitos, leyendas, símbolos, objetos, lenguajes, representaciones, normas, concepciones, modelos.”* (Nicastro, 1997).

La historia institucional proveerá de relatos y relatores que contarán de forma subjetiva su vinculación con la institución, experimentando su propio tiempo, su forma de concebirla, su protagonismo o no la cotidianidad de esa institución, es decir su propia historia. En cada relato denotará un nudo dramático que estructurará y conformará el guión de ese relato, que podrá tener mayor o menor continuidad a lo largo del tiempo.

En nuestra investigación, la reconstrucción de la historia de una escuela, su historia institucional nos permitirá dar cuenta de aspectos tales como: Dificultades enfrentadas, atacantes y defensores institucionales, la constitución de grupos de poder, cómo actúan algunos sujetos, identificar personajes principales y secundarios, registro de la cultura institucional en los mitos, leyendas, normas, concepciones, modelos. Es en este sentido que adquiere total relevancia la perspectiva historiográfica de nuestro trabajo, al intentar cruzar en nuestro análisis aspectos que devienen de dos dimensiones: los testimonios de quienes fueron protagonistas de esa historia y la documentación institucional de la época a estudiar.

## Antecedentes

En cuanto a los antecedentes sobre el tema de investigación propuesto pueden ser variados y algunos más específicos que otros generándose así más distancias o cercanías con nuestro estudio. El propósito es definir bajo qué territorio teórico nos amparamos y cuáles son las articulaciones, los aportes y los avances que realizamos en base a la cuestión del arte respecto a nuestro objeto de estudio.

Para ello diferenciaremos los antecedentes, según tengan que ver con: el estudio o recuperación de una memoria pedagógica; el trabajo con la cultura escolar; las historias de las instituciones. En este sentido reconocemos, en referencia a:

Memoria pedagógica:

Un aporte muy interesante tiene que ver con la reciente tesis de Maestría en Psicología y Educación, de Facultad de Psicología, de Cecilia Baroni, titulada: "RECUERDOS Y OLVIDOS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2007 - 2010). Aportes para el diseño de políticas de memoria institucionales". En la misma e trabaja el concepto de políticas de memoria y de olvido institucionales en relación a las prácticas docentes universitarias. Se estudia el papel de las diversas acciones relacionadas a la producción de memoria en una institución educativa, para entender las dimensiones que se ponen en juego en la misma a la hora recordar y olvidar.

Andrea Alliaud en su obra "Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino", nos ofrece *"el resultado de una investigación sociohistórica referida a los orígenes del magisterio en la Argentina que aporta elementos, ideas, reflexiones que resultan fértiles para comprender el presente. Se trata de una indagación exhaustiva sobre las diferentes dimensiones implicadas en el tema"* (Alliaud, 2007:12). Si bien nuestro aporte es menos generoso, en el sentido de que no intentamos hacer una historia de los orígenes del magisterio uruguayo, sí ahondarnos desde una investigación histórica en aquellos elementos del discurso pedagógico focalizado en un periodo histórico determinado.

El Espacio de Formación Integral (EFI) "Archivo de prácticas y testimonios de educadores en la historia de la educación en el Uruguay" que surge a propuesta de los profesores Antonio Romano, Límber Santos, Pablo Martinis y Marcelo Rossal (de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). El proyecto del EFI es elevado a la Comisión Sectorial de Extensión de la UdelaR, que aprueba su implementación. Este espacio de formación "apunta a la realización de actividades académicas que fortalezcan el proceso de recuperación de la *memoria pedagógica* tanto de los maestros rurales y comunitarios como de los profesores de enseñanza media y universitaria" (FHUCE, 2010). Los resultados de esta tarea de recuperación y

reconstrucción se conciben como insumos valiosos para la formación de docentes y el fortalecimiento de la identidad de nuestras instituciones educativas.

Otro de los antecedentes tiene que ver con la publicación "Misiones Socio-pedagógicas en el Uruguay / Documentos para la Memoria", resultado del proyecto de Extensión sobre recuperación de la memoria de las instituciones educativas en el Uruguay.

Cultura Escolar:

Recientemente desde la Dirección Sectorial de Planificación Educativa se vienen generando y desarrollando diferentes proyectos que bordean y se introducen en nuestro tema, como lo han sido el proyecto de Formato escolar al cual accedimos a través de la publicación "Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas", siendo sumamente importante el aporte para la reflexión, el debate y la investigación. Algunas de las conclusiones propuestas tienen que ver con que *"la identidad de la Escuela Pública Uruguaya hoy, se expresa en la diversidad de propuestas para el fortalecimiento de la inclusión educativa"*.

En 2011 se publica "Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación-cambio" desde el equipo técnico conformado por Magdalena Gutiérrez y Silvia Piriz, el trabajo es el resultado de lo desarrollado en 2010 y 2011 por el Departamento de Estudios comparados y Pedagógicos acerca de las diversas formas o modalidades en que son interpelados los sistemas educativos de nuestro país. Estos trabajos abren un gran camino a la investigación, a la vez que contemplan una propuesta y marco teórico que las sustenta de gran solvencia. Estos proyectos tan recientes y significativos sustentan nuestro trabajo no solo desde lo metodológico al estudiar fuentes documentales por las que transitará nuestro estudio de caso sino también las regencias a categorías conceptuales como "cultura escolar".

También ha sido un valioso antecedente, la tesis de Claudia Elizabeth Ramírez, titulada: La cultura escolar de Colima en el periodo de 1863 a 1876, en México.

Historia de las Instituciones:

Ruth Mercado desde su investigación "La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva" ha sido bien inspiradora de nuestra investigación. La autora toma como punto de partida la idea de que *"en la reconstrucción de esa memoria, las historias particulares de sujetos y escuelas, enlazadas con la historia local y social más amplia sustentan de manera importante las formas y direcciones que toman los procesos que constituyen a la escuela cotidianamente"*. (Mercado, 1992). En esta investigación coincidimos en la perspectiva histórica, en la relevancia y recuperación de un pasado que nos precede, en la reconstrucción de la memoria histórica que opera en la construcción de un presente pedagógico.



Existe un reciente texto, de riquísimo valor pedagógico, en el cual como parte de un proyecto de investigación y extensión universitaria, toma como estudio de caso la historia de la Escuela Bolivia, para lo que se traza en el recorrido de experiencias que hacen al texto, la perspectiva histórica que pone en juego la historia de la institución. Me refiero a “Pensar la escuela como proyecto político pedagógico” organizado por Antonio Romano y Eloísa Bordoli (2009). Hacemos referencia a este texto, pues el mismo auspicia como un claro ejemplo partir de la construcción histórica del pasado de una institución, y desde allí poder ofrecer respuestas a las continuidades y rupturas. En este caso, compartimos las mismas coordenadas de abordaje metodológico: el trabajo con fuentes documentales proporcionadas por la escuela, otras dadas por el marco legal, social e histórico en el que se desarrolla la historia de la escuela, complementando con la realización de entrevistas en profundidad a personajes que formaron parte de dicha historia. Partir de estos aspectos ya trabajados en dicho proyecto de investigación y extensión nos promueve a seguir avanzando en la profundización, complejidad y generación de conocimiento a través de nuestra investigación.

Otro interesante antecedente estuvo dado por una reciente investigación nacional sobre la historia de una escuela de nuestro país, titulada: “Escuela 49. Los orígenes. Surgimiento y consolidación de la enseñanza primaria en el Pueblo de Libertad. 1877-1930. La misma significó un gran aporte, pues en su desarrollo Arturo Bentancur (coordinador), ponen de manifiesto la reconstrucción de los primeros 50 años de la educación primaria en el Pueblo de Libertad, San José.

Los antecedentes generados nos invitan y abren una puerta a la realización de investigaciones que permitan contribuciones en este campo poco explorado, desde el cual hacer posible un aporte a la Historia de la Educación de nuestro país.

### **Objetivos y delimitación del problema**

El problema de investigación se centra en la premisa de la existencia de una evocación nostálgica hacia la escuela del pasado, la de antes. Este discurso nostálgico donde “los maestros de antes eran mejores”, nos amarra a un relato fundacional, que viene a actuar como una especie de mitología, desde la cual se intenta justificar la idea de que la práctica educativa en el pasado era reconocida, legitimada, a diferencia de un discurso contemporáneo cargado de concepciones tales como vulnerabilidad, fragilidad y nostalgia por la pérdida de una escuela que se quiere recuperar, pero que parece desconocer la identidad que la precede. En este marco, *“explorar aquellos elementos del pasado que han dejado “huellas” en la cultura escolar actual. (...) los discursos que se reproducen a diario acerca del oficio*

*de enseñar y la práctica de aprender.*” (Rockwell, 2000:23), se vuelve imprescindible, no como forma de volver a hacer posible esas “huellas”, ese pasado, sino como mecanismo de traer a la memoria una matriz pedagógica con la que nos hemos reconocido, no solo los docentes sino también la sociedad toda.

Su recuperación implica no una instancia para repetir acciones, sino una reflexión de esos mecanismos puestos en juego para una época determinada, para problemáticas específicas, hoy el proceso educativo atraviesa otras lógicas, que tal vez necesiten otras respuestas.

Cabe preguntarnos, entonces ¿qué rasgos, funciones, rituales, hacían posible, sostenible y garantizaban la alianza escuela-entorno social en el pasado?

En la recuperación de esa memoria parece proliferar un fuerte lazo de la escuela con su entorno, que hacen posible interpretar los encuentros y desencuentros con la comunidad, con otras instituciones locales, con las demandas atribuidas a la institución, con la función de los docentes, etc.

Estos elementos dan cuenta de un algo que se vuelve interpelado en el discurso pedagógico de una escuela, en un determinado momento histórico, y que seguramente nos dará algunos indicios para aproximarnos a generar supuestos al respecto.

Proponemos las siguientes premisas de trabajo a abordar en el desarrollo de la investigación: en el periodo posguerra, el sistema educativo vislumbraba una época de expansión de su matrícula, especialmente hacia la década de los sesenta. Esta situación llevó a que se le demandara e interpelara a la escuela el cómo haría para poder contribuir o acompañar dicho proceso, considerado de progreso. Esta cuestión vino a generar una dicotomía entre la contención social, la función social que la escuela debía tener y que comenzaba a solaparse su función pedagógica. Desde el debate pedagógico se comenzaba a pensar en los límites que debía tener la escuela respecto a las demandas con las que se la comenzaba a cargar. Esta premisa comienza a configurarse como un mito fundacional que es arrastrado en el discurso pedagógico de nuestra escuela hasta nuestros días.

La década de finales de los cincuenta se caracterizó por un arraigado optimismo pedagógico desde el cual se promulgaba la cohesión entre educación y desarrollo, con ello los avatares de pensar los paralelismos entre la escuela y la estratificación social, así como la idea de justicia social puesta en juego, desde donde nos preguntamos ¿a quiénes forma la escuela? ¿cuál era el ideal de sujeto que hoy nostálgicamente intentamos volver a reproducir? Es decir, se vuelve importante para nuestro análisis, el pensar la meta direccional que promovía la escuela, en términos de Gramsci: la hegemonía. Esta dirección social y moral viene a actuar, arrastrada desde

un pasado reciente hasta nuestros días, emerge como “*sedimento histórico (...) y se activa como “tradición escolar” o “sentido pedagógico”*” (Hillert, 2012:106). Se vuelve más que interesante el apoyarnos en la teoría gramsciana para la explicación del cambio social y el rol del cuerpo docente en dicha encrucijada.

Por otro lado, nos atrevemos a creer que más allá de la homogenización y unificación curricular que la escuela ha promovido a lo largo de su historicidad, hay algo que no puede tender a ser igual, nos referimos a las individualidades que subyacen en cada momento histórico y que son capaces de dar cuenta del entramado relacional, de la vida cotidiana que transcurre en cada institución y que es capaz de generar una cultura o culturas que le son propias.

De manera que, “*si se acepta esta realidad histórica socialmente construida y configurada por sujetos particulares, entonces la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades. De hecho, la realidad escolar es el lugar para encontrar rupturas, discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica. La escuela ya no es una caja negra, es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura. Esto no supone negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo él se hace presente, cómo es negado, apropiado y reconstruido en las escuelas. Esta mirada de la vida escolar promueve a buscar, a rastrear la historia en la vida cotidiana.*” (Gvirtz, 2011: 99).

En este sentido poner la mirada en la cultura escolar de una determinada institución, desde una perspectiva histórica nos lleva a formular que: Las instituciones educativas, como construcciones históricas, no siempre generan una coherencia cultural, poseen múltiples culturas, zonas desde donde se desarrolla y proyecta lo escolar, las cuales no siempre responden a los dispositivos oficiales, son sistemas vivos, abiertos, cambiantes, capaces de producir una trama narrativa y cultural que puede ser más o menos permeable a los flujos provenientes de diferentes ambientes (político, económico, social, pedagogía vigente, etc.).

De hecho hacia finales de los cincuenta la escuela comienza a cambiar su imagen y se advierten mayores exigencias sociales que empiezan a ser analizadas desde la teoría y que reflejan claramente el quiebre entre los supuestos de una función igualadora de la escuela y una función reproductora de desigualdades. Esta situación se verá agudizada por la crisis que se comienza a gestar hacia comienzos de los años sesenta en nuestro país.

De esta manera comienza el declive del discurso pedagógico moderno, el cual comienza a perder batalla y termina por ser derrotado con la llegada de la dictadura.

En este contexto la figura docente comienza a ser interpelada, exigida y devaluada, en tanto comienza el proceso de pérdida de reconocimiento social.

Podemos así identificar en el pasado los mandatos sociales de origen, así como las ilusiones y aspiraciones con las que se origina una determinada institución. Detenernos en el pasado, en la historia de una escuela, en su singularidad, nos posibilita pensar, a partir de la recuperación del escenario pedagógico fundacional, aspectos del discurso pedagógico contemporáneo, como el lugar del cambio institucional, las innovaciones y los diferentes formatos pedagógicos y por sobre todo detenernos en pensar cómo se construye hoy la relación escuela-entorno social.

Los objetivos que se han formulado para esta investigación son los siguientes:

Objetivos generales:

- a. Recuperar la memoria pedagógica de la Escuela 129 de Toledo en el marco de la del debate pedagógico de la época a estudiar.
- b. Reconstruir la historia institucional de la Escuela 129 (durante el periodo 1945-1958) en el marco la historia local de Toledo.

Objetivos específicos:

- a. Identificar en la historia de la escuela las diferentes gestiones de los directores que pasaron por ella durante el periodo estudiado.
- b. Describir e identificar las prioridades asignadas a lo escolar para cada una de las gestiones de los directores estudiados.
- c. Identificar posibles continuidades y o rupturas a lo largo de las gestiones de los directores estudiadas, en tanto su relación con el entorno social de la escuela.
- d. Indagar sobre aquellas zonas de lo escolar en las que las discusiones del debate pedagógico de la época fueron excluidas o incorporadas.

## La metodología

La presente investigación responde a un diseño cualitativo, desde el cual no se aspiró a la representatividad sino a la importancia de la temática a abordar, así como a la iniciativa de recuperación y reconstrucción de la historia de las instituciones educativas, temática sí discutida, pero poco sistematizada y explorada.

El diseño cualitativo, implica la adopción de ciertas características, tales como la posibilidad de apertura, es decir la inclusión de elementos a lo largo del proceso de investigación; la flexibilidad, en tanto, es posible modificar durante el proceso; la sensibilidad estratégica, desde la cual, de acuerdo a los resultados obtenidos podemos ir adaptando nuestro diseño y de hace manera tomarlo en tanto referencialidad y no como una pauta prescriptiva a desarrollar.

Así la metodología estará apoyada en dos dimensiones o modalidades: memoria discursiva (Gregolin, 2007), desde donde los documentos, las fuentes se vuelven interpelables, atendiendo a los “fragmentos discursivos” (Foucault, 1987) que podrá aportarnos desde la materialidad de esos documentos, “el archivo” que hemos de utilizar, dotado de sentido en tanto:

*“Un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo. Acontecimiento extraño, indudablemente: en primer lugar porque está ligado por una parte a un gesto de escritura o a la articulación de una palabra, pero que por otro se abre a sí mismo una existencia remanente en el campo de una memoria, o en la materialidad de los manuscritos (...); después porque es único como todo acontecimiento, pero se ofrece a la repetición, a la transformación, a la reactivación; finalmente, porque está ligado no solo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y lo siguen”. (Foucault, 1990:46, en Bordoli 2005).*

Por otro lado, adoptaremos una modalidad histórico-hermenéutico, desde el cual asumir una labor comprensiva e interpretativa de los hechos del pasado, de un fenómeno concreto (Dilthey, 1900). En este sentido, en la interpretación del texto, “Las reglas de la semántica y no las leyes de la naturaleza constituyen los principios generales del pensamiento histórico; la historia se halla incluida en el campo de la hermenéutica y no en el de la ciencia natural”. (Cassirer, 1993:287).

Nuestra investigación cobra sentido a partir del estudio de caso de la Escuela 129 de Toledo en el periodo 1945-58. Este corte histórico implicó el trabajo con

fuentes, en tanto será a partir de ellas que *“todo cuanto el hombre dice y escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él”* (Bloch, 1982: 55).

Esta decisión nos enmarca en el estudio de caso, no como técnica sino como modalidad de investigación, desde la cual, la singularidad del objeto de estudio nos proporciona “una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados”. (Buendía,1998:257). En este sentido, nuestros objetivos estarán puesto no tanto en la comprobación de hipótesis o premisas, pues estas actuarán como guía de nuestro recorrido, para poder contrastar, comprobar, generar conceptos nuevos que emerjan del estudio de caso. En este sentido, la narrativa como elemento complementario a nuestra investigación, la memoria escrita como fuente y su recuperación puede ser considerada una posible vía de acercamiento y comprensión del pensamiento educativo y pedagógico de una época. La compilación de estas narrativas se transforman en el insumo necesario para forjar la existencia de una memoria pedagógica que aparece inexistente y que nos proponemos volver visible. En tanto:

*“La reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y de la construcción escolar del currículum, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean en su desarrollo, quedan encerrados entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal y considerado semi-profesional de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles, se esfuman en la cotidianeidad escolar.”* (Vallone, 2005:26)

En cuanto a las técnicas que se utilizaron fueron: análisis documental, a través del estudio de lo que hemos dado en considerar la memoria escrita de la escuela: los libros diarios y copiadores de notas correspondiente al periodo estudiado (1945-58), así como también otros documentos de la época a saber como periódicos y Anales de Instrucción Primaria.

También se recurrió a publicaciones bibliográficas que han operado muchas de ellas como antecedentes de la presente investigación.

Entrevistas: las cuales han operado como evidencias de testimonios de quienes formaron parte de la historia institucional (alumnos, docentes, vecinos). Si bien muchas de las entrevistas respondieron a una pauta, en el caso de algunos de los testimonios (alumnos) brindaron además un relato escrito sobre sus recuerdos como alumnos de la escuela.

La clave metodológica estará dada por la triangulación, a partir desde donde nos propusimos llevar adelante un análisis del cual denotaron determinadas categorías subyacentes del encuentro con las fuentes y las entrevistas. “El concepto de triangulación se refiere a la necesidad de recurrir a repertorios conceptuales combinados para enfrentar el análisis de los fenómenos investigados, se trata de facilitar la presencia de alternativas metodológicas que permitan su interpretación”. (Cicourel, 1982). Desde donde poder comprender las formas de hacer y pensar lo escolar desde una visión histórica, centrándonos en el análisis documental, donde las fuentes escritas adquieren total relevancia.

## CAPÍTULO II- El debate pedagógico

### En el contexto histórico

El periodo que va desde 1940 a 1958 y que nos atañe en nuestra investigación, requiere el indispensable análisis de los aspectos económicos, políticos y sociales por los que atravesaba el país, pues solo entendiendo el dinamismo de ese contexto, es que adquiere significado la interpretación del panorama educativo de la época. Panorama al cual le hemos atribuido la denominación de “movimiento”, llamado así por Miguel Soler (2013) y que adquiere gran foco y atención sobre la educación rural:

*“Se fue avanzando en la formulación de un conjunto de principios teóricos, en el funcionamiento de una serie de recursos institucionales y en la movilización de un número creciente de maestros e inspectores que actuaron por algunos años como una fuerza organizada que procuraba la obtención de cambios en la escuela y en la sociedad campesinas.” (Soler, 2013:83).*

Hacia finales de los años veinte la economía del país venía reflejando importantes flaquezas y signos de deterioro, que con la crisis del 29 se hicieron más notorios.

La famosa crisis del 29 arrojaba consigo una lista de factores que agudizaban la situación y se hacía extensiva al resto de los países capitalistas, entre estos factores o aspectos de la crisis podemos mencionar: crisis de superproducción, crisis de crédito, subida de precios, grupos de accionistas, generación de sistemas de créditos sin garantías.

*“La expansión de la crisis hacia los países de América Latina derivó, entre otras razones, del despliegue de medidas proteccionistas por parte de las grandes potencias. Bajo la consigna de “arruinar al vecino”, Estados Unidos y los principales países europeos cerraron sus fronteras para desviar en lo posible los efectos de la catástrofe”. (Nahum, 2011:54)*

Cabe tener en cuenta las proporciones de la crisis en nuestro país, ya que la producción realizada por nuestro país era muy pequeña en relación a lo producido mundialmente. Esta situación le impedía al país el poder insertarse más allá de los mercados centralistas bajo una política proteccionista, cerrándose las puertas del mercado mundial. Nahum (2011) cita las palabras bien elocuentes del historiador Raúl Jacob al hacer mención de nuestro país:



*“...para una comunidad menor [léase Uruguay] la idea es irrealizable. Más aún: por los elevados derechos aduaneros, por medio de los cuales se pudiera en tal reducir todas las importaciones, se elevaría el costo de la vida en vuestro país, y para los productores nacionales sería imposible cualquier competencia en los mercados de ultramar. Aún más, esos mercados no se encontrarían dispuestos a aceptar vuestros productos.”* (Nahum, 2011:56)

La crisis también traería consigo la negativa influencia en aspectos sociales, como fueron la desocupación, menor nivel adquisitivo de ingresos de la clase asalariada y también de los pasivos, respecto a sus jubilaciones. Se llevaron adelante algunas iniciativas y proyectos con el fin de apaciguar esta situación, pero siguió en aumento el índice de desocupación.

Llegados al año 1933, se produce en el país el golpe de Estado de Gabriel Terra, *“deseado por los grupos económicos dominantes (alta clase rural, banqueros, empresas extranjeras, etc.) e impulsado por los sectores políticos que canalizaban dichos intereses.”* (Nahum, 2011:63)

Fue imposible efectuar una congruencia entre los intereses de los grupos de presión ante el golpe de Estado, por ejemplo, *“los ganaderos (...) apostaban a un modelo agroexportador de fronteras abiertas y eran contrarios a toda política intervencionista por parte del Estado. Los industriales, por el contrario, presionaban por la profundización del modelo industrial con medidas aduaneras de tono protector y una acción tuteladora del poder público”.* (Nahum, 2011:65)

Uruguay como país dependiente económicamente desarrolló importantes estrategias de recuperación en materia industrial, así en 1935 se promulgaba una ley, la cual les permitía a las fábricas ciertas franquicias para afianzarse en el territorio, esta iniciativa permitiría lograr una recuperación económica en el país, a la vez que consolidó el sector industrial como grupo social.

En el desarrollo de este panorama, se vuelve relevante el análisis de la política social del periodo, para lo cual nos servimos de los aportes de Nahum (2011), con el fin de hacer mención a algunos aspectos referentes a las políticas sociales del momento, que tenían que ver con:

- incremento de los funcionarios públicos
- negación de aumento de salarios
- vigencia del impuesto a los sueldos
- habilitación de comedores populares
- creación del Instituto de Alimentación Científica del pueblo (1937)
- unificación de la Caja de jubilaciones
- prohibición del trabajo de menores establecido en el Código del Niño (1934)

*“A fines de 1940 apareció un informe de la Comisión investigadora sobre vida, trabajo y salarios de los obreros nombrada por el Parlamento en 1938. (...) denunciaba el estado de las viviendas obreras, los bajos salarios percibidos por ese sector y las perjudiciales condiciones de trabajo a las que eran sometidos. El nombramiento de esta Comisión revelaba ciertos cambios en la sensibilidad del gobierno para el problema obrero. Implicó, de hecho, el inicio de una tendencia de concertación que culminará con la de los Consejos de Salarios de 1943”.* (Nahum, 2011:84)

Durante el periodo que irá desde 1943 a 1947, transcurre la presidencia de Amézcaga, una presidencia de transición democrática, que:

*“llegó al mandato con la credencial tranquilizadora que suele adornar a los de su clase: un hombre que no amenaza ninguna expectativa ni hace peligrar ningún interés creado”.* (Nahum, 2011:89)

Continuando con el exhaustivo análisis de la época llevado adelante por Nahum, nos valemos de sus aportes, para hacer mención de una serie de aspectos relevantes en materia de gestión política del momento. Ellos tienen que ver con:

- política de justicia para con los funcionarios públicos que hubieran sido lesionados durante el régimen tersita en sus derechos.
- manejar la tensión entre el sector social y económico, creándose variedad de comisiones. Se aprobó el estatuto del Peón rural.
- rol intervencionista y asistencialista del Estado.
- promoción de la igualdad civil, ley que equiparaba los derechos del hombre y la mujer (1946).
- el Estado como el “gran empleador”.

En el Uruguay de la posguerra: *“Es el nuestro un pequeño gran país [...] hoy se lo puede calificar, con igual razón de pequeño oasis de paz, libertad y justicia en un mundo perturbado con trágicas realidades o comprometedoras perspectivas [...] Tengamos clara conciencia de que el Uruguay es un país de excepción...”* (Editorial “Acción”, En Nahum 2011:99)

En las elecciones de 1946, con la vuelta del batllismo al poder se: *“confirmaron el restablecimiento pleno de las instituciones democráticas y la restauración hegemónica de las divisas tradicionales e, incluso, dentro de ellas, de la corriente que había sido protagonista fundamental en el periodo anterior al golpe (...): el batllismo. Pero la coyuntura internacional y la propia evolución interna del Uruguay determinaron que fuese imposible simplemente retomar el camino de “ayer”. El estilo de desarrollo y*

*el propio proyecto de país, debían tomar en cuenta las nuevas circunstancias. Tal será el cometido del denominado neo-batllismo.*" (Nahum, 2011:93)

Comenzamos a transitar por el Uruguay de la posguerra, quien asumía en este contexto el lugar del "Uruguay feliz", que era hasta contradictorio con otros países de Latinoamérica, como por ejemplo Argentina. Con el fallecimiento de Tomás Berreta, asume la presidencia el vicepresidente Luis Batlle Berres. Nahum (2011) identifica en su análisis una serie de aspectos que caracterizaron su política de gobierno:

-asumir una acción renovadora en un contexto de posguerra, son palabras de su discurso: *"Nosotros los que fuimos formados en los últimos aleteos de la filosofía liberal del siglo pasado y dimos los primeros pasos hacia la socialización de ciertas actividades del organismo social, comprendemos que tenemos que continuar este ritmo para encauzarlo por las vías normales. Apresurarse a ser justo, es asegurar la tranquilidad, es brindarle al ciudadano los elementos principales y básicos para que tenga la felicidad de vivir y hasta él lleguen los beneficios del progreso y de la riqueza. Apresurarse a ser justos es luchar por el orden y es asegurar el orden".* (Nahum, 2011: 97).

-insatisfacción frente a la propuesta por parte de los sectores más desposeídos.

-negación de experiencias que se concebían como autoritarias, llevadas adelante en otras regiones de América Latina.

-creencia en el ascenso social a través de una educación que fuese para todos.

-impulsor del sector industrial.

En marzo de 1951, asume Andrés Martínez Trueba, y con él las iniciativas para reformar la constitución sobre la base de un sistema colegiado, en tanto, *"esta posibilidad de compartir la responsabilidad del Gobierno y la perspectiva, que se avizoraba, del reparto de abundantes puestos públicos entre la dirigencia política y sus respectivas clientelas electorales, parecen haber pesado mucho en la concreción de esta reforma a nivel de las elites políticas."* (Nahum, 2011: 105).

Con la Constitución del 52, el país siguió manteniendo sus características de Estado democrático, republicano, unitario, laico, con separación de poderes de un gobierno representativo.

En el desarrollo del colegiado, se hizo notorio *"un dificultoso equilibrio interpartidario, se fue haciendo cada vez más complejo y supuso la implementación de un intrincado repertorio de medidas impositivas, presupuestarias, aduaneras, cambiarias y crediticias, muchas veces contradictorias entre sí, enmarcadas por una administración burocratizada en extremo y escasamente eficiente, debido, entre otras*

cosas, a las formas de reclutamiento basados en el clientelismo político". (Nahum, 2011: 109).

En las elecciones de 1954, el triunfo fue nuevamente del partido colorado, integraban el nuevo colegiado: Luis Batlle Berres, Alberto Zubiría, Carlos Fischer, Arturo Lezama, Justino Zavala y Zoilo Chelle (mayoría quincista), Luis Alberto de Herrera y Ramón Viña (herreristas) y Daniel Fernández Crespo (popular nacionalista). Serían, en su desarrollo indiscutidas las dificultades de acuerdo que se presentasen entre dichos sectores, sumada a las grandes iniciativas de oposición sufridas. Este tipo de situaciones se hacían sentir en variados acontecimientos vividos en ese momento:

*"El momento culminante se alcanzó en octubre de 1958, cuando se aunaron las reclamaciones de los universitarios por la Ley Orgánica con las demandas de una serie de reivindicaciones sociales y laborales del movimiento sindical. Las características inusuales de la movilización, la unidad obrero-estudiantil, las amplias adhesiones que se lograron y el hecho de que los objetivos buscados fueran conquistados (no solo se aprobó la Ley Orgánica, sino también el salario por maternidad, la asignación familiar para el desocupado (...)) Muy pronto los hechos se encargaron de mostrar lo equivocado e ilusorio del pronóstico".* (Nahum, 2011: 119).

El contexto de posguerra y la "bonanza económica" sobre todo de los primeros años de la década de los cincuenta, propiciaron una coyuntura de prosperidad que entre otras cosas posibilitó la transferencia de ganancias producidas en el sector agropecuario a diferentes sectores sociales (Nahum, 2011). Se llevaba adelante una política que ponía en acción a un Estado benefactor, a la vez que hacía posible mantener las bases de una sociedad capitalista.

En 1955 comenzaron a resonar los primeros signos de la crisis del país, como repercusión de la situación internacional, donde se vivía el fin de la Guerra de Corea, la reconstrucción europea, financiamiento externo a las economías latinoamericanas que demostraba la gran dependencia económica de la región.

En nuestro país el sector industrial comenzó a arrojar crecimientos negativos, se vivía un proceso de gran inflación, los precios crecían al alza, y los sectores productivos comenzaban a estancarse.

*"Montevideo era hacia los cincuenta un foco de atracción por sus oportunidades laborales, sus avances en materia de educación y de servicios. Se produjo de este modo el fenómeno de "montevideanización" del país; la capital contaba con casi la*

*mitad de la población nacional. Los censos agropecuarios realizados en 1951 y 1956 revelaron el descenso de los habitantes rurales.” (Nahum, 2011:152).*

En cuanto a los cambios sociales evidenciados en este momento, podemos afirmar que hacia 1950 la población comienza a aumentar y se comienza a desarrollar una creciente urbanización, se dio en esta época un proceso importante de emigración del campo a la ciudad, y un notorio crecimiento de las clases medias.

*“La familia moderna nace con la escuela, así como su clima sentimental. El hecho de que la escuela imparta educación teórica, en oposición al aprendizaje y el considerar que no es conveniente distanciar mucho a los niños de sus padres, hace que la familia experimente una importante transformación. La familia se repliega sobre el niño y su vida se confunde con las relaciones más sentimentales de padres y de hijos.” (Barrán, 1994).*

### **Las familias del Uruguay Feliz**

La familia como institución social no ha estado ajena al devenir histórico, respondiendo a los diferentes procesos culturales y políticos acontecidos a lo largo de la historia. Nos centraremos en retratar brevemente la vida familiar en el año 1950, década llamada del “Uruguay feliz”, desde la relación que se le atribuía con la institución escolar.

Las consecuencias venidas de la segunda guerra mundial trajeron a nuestro país situaciones positivas relativas a: aumento de la producción agrícola, políticas crediticias, expansión de la industria manufacturera, creación de industrias sustitutivas, e importantes movimientos migratorios del campo a la ciudad.

El hogar familiar uruguayo hacia el año 50, era un hogar de tipo tradicional, nuclear, donde se solía tener muchos hijos. Comienza por estos años la práctica de tener los hijos en centros médicos, ya que hasta el momento era común dar a luz en las propias casas acompañadas de una matrona.

*“Hace cuarenta y ocho años que vivo en Toledo, frente a la escuela, siempre viví en la misma casa. En mi época los partos se atendían en la casa, mi padre atendió todos los partos, ayudando a la partera que se encargaba de traernos al mundo.”  
(E 7.)*

La propuesta vareliana, de la cual muchos de sus vestigios perduran en la actualidad, se configuró bajo la promoción de un Estado centralista encargado de la educación primaria del país. Dicho proceso de configuración se conformó bajo tres pilares que lo caracterizaron: universalista, centralista e integradora (ROSSAL, 2001). Su sentido universalista afirmaba el anhelo de llegar a todos los ciudadanos del país, su aspecto centralista se amparaba en las ideas eurocéntricas, que si bien no eran ajenas al liberalismo y al positivismo, se logra alcanzar el pragmatismo vareliano, en tanto:

*“Todo ello fue refundiéndose hasta llegar a un pensamiento democrático liberal al que, en cierta medida, eran ajenos los fundadores. Vale decir, los ideales dominantes. (...)Al mismo tiempo, tal universalismo eurocéntrico tiene como contrapartida inevitable la exclusión y la condena de lo Otro<sup>10</sup> (bárbaro, no-europeo, iletrado), los mencionados intelectuales principistas vivían descentrados de su contexto material e inmersos en preocupaciones teóricas ajenas a la realidad nacional. El referido universalismo no fue solamente un factor de violencia sobre los otros, sino que gestó, desde un centralismo lejano a las ideas de Varela, pero aparentemente consensual en el seno del campo educativo<sup>12</sup>, una integración más sólida que la que los más optimistas montevideanos de la clase dominante de la época vareliana podían llegar a imaginar.”* (ROSSAL, 2001:29).

Esta postura estadocéntrica que abogaba por una educación universal aspiraba a fusionar lo social y lo cultural, por lo que es de esperar que el vínculo entre las familias y las escuelas se tienda a estrechar. Rossal (2001) ponen sobre el tapete la cuestión de hacer una lectura crítica acerca del centralismo versus la descentralización, diferenciando la legislación centralista del proyecto vareliano, lo que es posible afirmar desde el postulado:

*“El Proyecto vareliano, hay que recordarlo, no sólo no era centralista, sino que comportaba un anticeutralismo práctico que implicaba en los hechos una democratización tal en las prácticas de dirección de las escuelas en los diferentes distritos considerados que hasta otorgaba participación a las mujeres. En efecto, el proyecto vareliano incluía en su articulado la aseguración de la participación local en la dirección de los centros educativos.. De esa participación, imaginada y puesta en marcha en la escritura de Varela, en propiedad política y democrática, se derivó hacia un involucramiento de apoyo por parte de alguno de los padres de los alumnos en las Comisiones de Fomento.”* (Rossal, 2001:30).

En la época estudiada la función que se le adjudica a la familia y a la escuela, las envuelve en una especie de misión social, desde la que se postulaba:

*“Si bien es cierto que el germen de la vida social está en la familia, sabemos que ella puede ejercer acciones negativas porque como se ha señalado, el egoísmo familiar, el sentimiento de superioridad paterna y las condescendencias y preferencias naturales, causan posiciones erróneas en la vida de comunidad. La escuela deberá muchas veces anular hábitos sociales nocivos, originados en una mala organización familiar que, con absoluto desconocimiento de la naturaleza física y mental de los niños, ocasiona un gran número de complejos de inferioridad, verdaderos obstáculos para la vida en común.”* (Reyes, 1944:64)

En tanto, se le adjudicaba a la escuela de una mayor capacidad, la cual superaba en magnitud a las de las familias y desde donde la escuela se dotaba de la posibilidad de reparar aquellos “hábitos sociales nocivos” por no tener “lazos afectivos con el hogar”, es decir:

*“La escuela por tener un campo de acción más amplio que el hogar y por ser ajena a las reacciones afectivas de padres e hijos, puede lograr las mejores finalidades sociales de la educación.”* (Reyes, 1944:65)

En esa crítica constante a la incapacidad de la familia para llevar adelante la educación exitosa de sus hijos, es que adquiere protagonismo el lugar otorgado a la mujer, quien aparecía como rutinaria, con aspiraciones no más allá de la crianza de los hijos, influenciada, inútil para quehaceres distintos de los domésticos, a la vez se le otorgaba la confianza necesaria en ella como motor de transformación y reconstrucción, sobre todo del medio rural:

*“La miseria o la pobreza llevadera han acomodado su existencia a una vida muy exigua y se mantiene en ella sin buscar otras satisfacciones que las que puede proporcionarle el amor instintivo hacia sus hijos. Esclavizada por costumbres, creencias y supersticiones, su influencia en el grupo social es negativa, pero modificando su manera de vivir, ampliando su horizonte, logremos un inmenso mejoramiento en el mundo campesino. (...) La mujer será factor invaluable para modificar el medio rural cuando se anule su incultura y su rutina.”* (Reyes, 1944:72)



En este sentido es magnífica la misión otorgada a la educación de la mujer a través de clases de puericultura, higiene, economía doméstica, jardinería, etc. El desarrollo e implicancia de la mujer campesina en estas tareas significaría:

*“asociaremos a su don de intuición y a su germen innato de creadora, la coraza de su capacidad por la cultura, y la haremos poderoso factor del progreso.”* (Reyes, 1944:72)

### **En “El movimiento hacia una nueva escuela”**

De acuerdo al análisis de Nahum (2011), en el cual nos estamos basando para llevar adelante este recorrido teórico, podríamos afirmar junto con él, que en estos años el sistema educativo se caracterizó por su dinamismo, como efecto de respuesta a las transformaciones de la industria, el crecimiento de las clases medias, los avances de los grupos de obreros, etc.

Es sin duda notorio, con respecto a años anteriores, la reducción del analfabetismo en la educación primaria, pues:

*“El censo de 1908 había revelado que existía un 35 % de analfabetos mayores de 15 años, mientras que en 1957 se vio reducido a un 9,5 %. Esto diferenciaba claramente al Uruguay de los demás países latinoamericanos.”* (Nahum, 2011:158)

Sumado a estos datos, había una importante reducción del ausentismo, mientras que en 1930 se había inscripto a la educación primaria alrededor del 60 % de los escolares, hacia 1960 se llegó a un 90%.

En los años sesenta continuará la expansión de la cobertura y el crecimiento de la matrícula, aunque se evidenciará que *“el sistema educativo no quedó al margen del creciente clima de tensión social y de avance del autoritarismo. Un periodo que se había abierto con la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad, se cerró con la aprobación de la Ley 14.101.”* (Nahum, 2011:169)

Tres aspectos caracterizan el Uruguay e inciden en el desarrollo del sistema educativo de la época que nos convoca en nuestro estudio: conformación de la nacionalidad, el proceso de modernización y el impulso arremetido por la economía capitalista del país (Demarchi, 2013:37). Las ideas varelianas, fueron de alguna manera el motor impulsor para el despliegue de una educación progresista.



Sirviéndonos de las palabras de Eduardo Acevedo pronunciadas en 1926 y transcritas por Demarchi (2013) podemos interpretar el funcionamiento de la Escuela Pública por aquellos tiempos:

*“Nuestros maestros siguen con entusiasmo creciente el movimiento pedagógico contemporáneo, incorporando a sus prácticas todo lo que ese movimiento tiene de nacional y adaptable al medio. Nuestras escuelas progresan de una manera extraordinaria, del doble punto de vista del número de sus alumnos y de la eficacia de su enseñanza.”* (Demarchi, 2013: 38).

Durante el periodo analizado podemos distinguir, adhiriendo al análisis expuesto por Demarchi (2013) algunas realizaciones relevantes en materia educativa:

- la atención puesta fundamentalmente en la escuela rural.
- creación de escuelas granjas.
- misiones sociopedagógicas.
- programa para escuelas rurales de 1949.
- Instituto Normal Rural.

*“La escuela rural inicia por consiguiente una transformación de fondo: de instituto de educación infantil tiende a proyectarse a la asistencia social. Toma contacto con los problemas del lugar, promueve su conocimiento e impulsa soluciones. Pero no va más allá de la neutralidad estricta frente al orden existente y evita todo rozamiento en el sistema económico que impera a su alrededor. A lo más, su intervención se limita a algunos aspectos de ayuda técnica, sanitaria, cultural, higiénica, recreativa, etc., de beneficio colectivo. En ese momento todo hace pensar que la escuela rural así renovada es una conquista firme y definitiva”.* (Sosa, Jesualdo, en DEMARCHI, 2013: 78).

En lo que va de 1933 al 58 se llevan a cabo una serie de congresos pedagógicos, en los que puede interpretarse las preocupaciones que atañen a los maestros de la época, muchas de ellas vinculadas al funcionamiento de las escuelas y a las condiciones ambientales.

*“Los primeros de estos eventos pusieron el énfasis en los problemas existentes; su producto fue principalmente un diagnóstico. Entre 1945 y 1950 el esfuerzo se dirigió a la determinación de los fines de la educación y a la adopción de currículos. Entre 1950 y 1960 los educadores se reunieron para examinar los resultados de la aplicación de tales instrumentos y la creación, funcionamiento y expansión de instituciones que reforzaban la acción de la escuela rural.”* (Soler, 2013: 106)

Podemos así identificar algunas de las modalidades más relevantes, llevadas adelante en el país, que adquirieron los congresos:

- Congreso de Maestros de 1933, con una finalidad más académica.
- Congresos de 1944 y 1945, con una fuerte impronta sindical.
- Congreso de Pirlópolis, promovido por las autoridades en 1949.

La mayoría de las propuestas pronunciadas en los eventos respondían a la necesidad de una escuela rural diferenciada, para quienes exponían, entre ellos, María Espínola Espínola, Agustín Ferreiro, la escuela *“en el medio trasciende lo meramente escolar. Ya está presente en ellos la idea de una escuela comunitaria, no aislada, que actúa en el marco de un conjunto de medidas y de instituciones.”* (Soler, 2013:110)

Será entre los años 1945 y 1946 que tanto profesores como maestros sean protagonistas del Congreso Nacional de Educación, donde el foco no estuvo puesto en la escuela rural, sí fueron reconocidos las instancias anteriores de trabajo sobre la educación en el medio rural. La iniciativa de la realización de este congreso fue surgida en la Confederación Americana del Magisterio. La realización del congreso implicó muchas actividades de reunión, intercambio y participación de protagonistas calificados del escenario educativo, así como de la implicancia de las autoridades educativas.

En 1946 tendría lugar la Primera Convención Anual donde se debatiría en torno a la reforma agraria y su vinculación con la educación. En este contexto:

*“Expresiones como “El maestro será quien encauce las organizaciones campesinas a fin de que ellas cumplan su destino, solamente la lucha activa decidida con todas las amarguras y satisfacciones que depara, hace del maestro el primer trabajador social”, revelan una fuerte inclinación del magisterio agremiado a asumir una militancia muy activa ante un problema político, económico y social candente en esos momentos. En términos educativos, revela una tendencia, que hoy posiblemente cuestionaríamos, a hacer del maestro el protagonista central de un proceso que ahora preferiríamos ver mucho más en manos de los campesinos mismos, apoyados y asistidos por los profesionales que cumplen responsabilidades en el campo, entre ellos los educadores.”* (Soler, 2013: 134)

La convención antes nombrada dará lugar a diferentes reuniones organizativas desde la que se originará el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas que tuvo lugar en Pirlópolis en 1949. El tema que los convocará será el programa para las escuelas rurales.

Más adelante, en 1955, convocado por la FUM se llevará a cabo el Congreso de Maestros Rurales, en esta oportunidad, se abordaron temas tales como: el medio rural, la escuela, el niño, el maestro y los programas. En las declaraciones vertidas de este congreso, tomó relevancia la noción de escuela productiva:

*“La escuela rural, declaró este Congreso, debe ser una escuela activa y productiva al servicio de la comunidad que integra. Entendemos por escuela productiva aquella que realiza trabajo educativo y socialmente útil, creando bienes materiales y culturales para la comunidad”.* (Soler, 2013: 148)

Siguiendo con la reseña de los eventos académicos y reuniones profesionales realizadas por los maestros de esta época y siendo signo del espíritu pedagógico del momento, hacia 1956 tiene lugar en Montevideo el Primer Congreso de Centros de Misiones, avocados a temas relativos a las misiones sociopedagógicas del país.

En 1957 se realiza la Mesa Redonda de Maestros Rurales, donde se discuten los programas operativos: Misiones, Núcleo Escolar de La Mina y las Escuelas Granja.

Por estos años, *“las inspecciones departamentales y las asociaciones de maestros organizaron prácticamente en todos los departamentos del interior, congresos locales, mesas redondas, cursillos y jornadas (...). Hubo intercambios internacionales bilaterales, especialmente con colegas de la Argentina. El Uruguay se fue sumando al movimiento continental por una nueva educación, participando en reuniones técnicas y cursos organizados por la UNESCO.”* (Soler, 2013: 169)

Justamente en el contexto educativo latinoamericano, en 1956 tienen lugar las Conferencias de Lima, Conferencia Regional de la UNESCO sobre la enseñanza gratuita y obligatoria y la Segunda reunión de Ministros de Educación. En dichos eventos se discutirá la situación actual de la educación y se elaborará un plan de futuras políticas educativas. En este documento se realizan afirmaciones de gran relevancia como por ejemplo, al afirmarse:

*“La trayectoria de la política educativa latinoamericana en los últimos años aparece clara la convicción de que el factor humano es el esencial para lograr una mejoría de la educación. (...) Al fijarse, en mayo de 1958, los cinco objetivos del Proyecto Principal para América Latina (...) correspondieron, respectivamente, a la formación y al perfeccionamiento del magisterio y a la formación de especialistas y dirigentes de la educación. Esta misma fe en el magisterio como clave de toda renovación educativa aparece en la Conferencia sobre perfeccionamiento del magisterio en servicio que tuvo lugar en Montevideo en octubre de 1958.”* (UNESCO, 1966:57)

Del recorrido realizado podemos dilucidar la competencia del magisterio para cargar sobre sus hombros las diferentes problemáticas sociales del momento, intentando resolver desde el debate pedagógico formulado desde los distintos eventos académicos realizados y la fuerte impronta por discutir los problemas que atravesaba el país, ese magisterio no tuvo la menor indiferencia ante dichas situaciones de poner no solo la palabra como mecanismo de resolución, sino también el cuerpo y su dedicación en el trabajo codo a codo con la comunidad.

Con la tecnificación de la industria, se vuelve necesario llevar adelante una especie de compromiso social por parte de la educación, que hacía necesario educar al sector obrero ante las transformaciones que se sucedían.

*“El obrero adquiere pronto el convencimiento de que su falta de instrucción lo coloca en situación desventajosa, desde que la remuneración de su trabajo se encuentra limitada por factores que desaparecen, o se aminoran, al aumentar su instrucción y mejorar su capacidad productiva”.* (Demarchi, 2013:55).

Esta situación traerá aparejada el impulso de las escuelas nocturnas, a donde acudirían los empleados de las fábricas en busca, en muchos de los casos de la culminación de sus estudios primarios.

*“En Uruguay se vivía un período con cierta estabilidad, sin revoluciones ni motines como en años anteriores, con mayor bienestar económico y menores tensiones sociales. En ese escenario, a partir de 1924 un movimiento de Maestros se planteó la reforma de métodos de enseñanza en base a propuestas del Dr. Ovidio Decroly evidenciando la influencia de estas ideas de renovación. El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal autorizó a Directores de escuela a realizar experiencias metodológicas enmarcadas en las nuevas corrientes educativas. Se constituyeron experiencias en las Escuelas Experimentales de Progreso dirigida por Otto Nieman, en Las Piedras a cargo de Sabas Olaizola y con la Dirección de Olimpia Fernández en Malvín.”* (ANEP, 2007:13)

Estas iniciativas respondían de alguna manera a la concepción científicista de la educación y el carácter investigativo de las prácticas de aula, donde el profesor Clemente Estable fue un gran impulsor. Es interesante a nuestro propósito, detenernos en unas breves líneas en la propuesta de Estable, quien en 1913 obtiene su título de maestro. Al año siguiente publica *“El valor de la objetivación en la Enseñanza”* y en 1920 *“El reino de las Vocaciones: fin de la enseñanza”*. Influenciado en los pilares pedagógicos de Dewey apostará a una pedagogía de la personalidad, dejando un legado pedagógico de una pedagogía que ha pasado a denominarse causal.

Estable nos invita a poner sobre el tapete el tema de la vocación, y explicita: *“No podemos definir bien qué es la vocación, pero en presencia de un músico, de un poeta, de un pintor, de un escultor, de un matemático, de un investigador, su realidad se nos impone con toda la fuerza de la vida. Y el hombre común: ¿carecerá en absoluto de vocación? Entre él y el genio ¿no hay todos los grados?”* (Estable: 1967: 74)

En relación a la imagen del maestro, apuesta Estable: *“Lo que el alumno le pregunta y no sabe, lo aprende con el alumno. Y es esa una de sus mejores lecciones. Importa, ahora como siempre, que el maestro sepa maneras de aprender y que no le avergüence el ignorar, pero que sea estudioso.”* (Estable 1967:64).

La llamada Educación Nueva no llegó a consolidarse como doctrina, fue un movimiento desde la cual se orientaba hacia una educación que tenía como ideas esenciales: la idea de actividad, la idea de vitalidad, la idea de libertad, la idea de la individualidad y colectividad (Luzuriaga, 1949). Ellas serían las ideas centrales que rodeaban el movimiento, luego se fueron sumando otras que tenían que ver con la idea de interés, autonomía o autogobierno, y el respeto por la infancia.

## **Educación e instrucción**

Consideramos conveniente dedicar el siguiente apartado para proponer el abordaje de estos dos conceptos: educación e instrucción, las formas en que se han configurado en el debate pedagógico de la época a estudiar y las influencias pedagógicas e históricas heredadas. No es el intento la realización de una genealogía al respecto, ni tampoco evidenciar la historia de la instrucción pública o la educación, sino prestar atención a las maneras en que dichos conceptos se han venido construyendo, pues los mismos pasarán a actuar como ejes de análisis y discusión emergentes del estudio de caso.

Estas categorías, sobre todo la de instrucción han sido recuperadas actualmente por algunos autores contemporáneos, por ejemplo a cargo de Charles Coutel y Catherine Kinzler (2001) quienes ponen de manifiesto a través del estudio de las Memorias de Condorcet, el carácter humanista de la Instrucción pública, quien además intentó desde su filosofía no intentar separar la educación de la instrucción, sino por el contrario, articularlas filosóficamente. Las cinco Memorias de Condorcet sobre la instrucción pública, confluían tres aprendizajes necesarios: el aprendizaje de los saberes elementales (exigencia epistemológica de la instrucción), saberes legales (instrucción cívica) y los aprendizajes vinculados a lo humano y ético.

La instrucción y la educación como categorías pedagógicas, han estado a lo largo del desarrollo de ésta muy relacionadas. En ese desarrollo han sobrevivido continuidades, desequilibrios y rupturas. Durante el siglo XVIII y primera mitad del siglo XX ambas categorías no se diferenciaban, se hacía referencia tanto a la instrucción intelectual como a la instrucción del espíritu (educación). Así surgirán dos visiones diferentes que determinarán, por un lado la sobre valoración de la ciencia, en tanto conocimiento científico que influye en la personalidad del individuo, y otro enfoque negador de tal influencia; aunque ambos enfoques son concluyentes en no ponderar la falsa idea de que la enseñanza debe aparecer despojada del elemento educativo.

Asumiendo una mirada retrospectiva hacia la evolución de nuestra escuela pública, no puede escapar al análisis la propuesta vareliana, matriz pedagógica fundacional tan arraigada, aún hasta nuestros días en nuestro sistema educativo. Así la presencia de Varela en este análisis se hace imprescindible como punto de partida, en tanto promotor de una pedagogía laica e igualitaria y que pasase a conformar la pedagogía tradicional. El modelo de educación abogaría por la transmisión de contenidos enciclopedistas, comunicados desde la figura de un docente autoritario, ejemplar, moralizador. La propuesta vareliana viene a actuar como aquel proyecto educativo, necesario para el Uruguay moderno, que comenzaría a generar una organización que se hacía cada vez más urgente en materia educativa.

A decir de Ardao, confluían en el proyecto vareliano, dos corrientes educativas, por un lado, aquella vinculada a la educación popular, que tenía como finalidad: la instrucción del pueblo. Por otro lado, la corriente científica, que refería a:

*“la emancipación de los espíritus por la doble vía de la exclusión de la enseñanza dogmática y la inclusión de la enseñanza democrática. Pero ahora se trata de algo más, de la modelación de esos mismos espíritus conforme a la disciplina y el método de la ciencia positiva. La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos”.* (Ardao, 1968).

Esta antesala vareliana deja de manifiesto la ponderación del carácter instruccional de la educación, necesario para una época en la cual la educación merecía una real organización y desde la cual el ideal positivista del orden como progreso se hacía sentir.

De acuerdo a las etapas propuestas por Soler (2005) de la pedagogía nacional reciente, adherimos a que desde 1930 a 1960, persiste una recuperación de la escuela pública del país, que dotará a la pedagogía nacional de una clara dirección pedagógica social, que permitirá la creación de vínculos más sólidos entre la escuela y la comunidad, así como la incidencia de la escuela en el medio. Será un momento fermental en materia de discusión pedagógica, lideradas por un movimiento de maestros comprometidos y críticos.

El proceso de industrialización que irá ganando el país, de sus avances en materia económica, donde se hacía necesaria la educación de ese grupo de obreros incipientes que comenzaban a ver en el sistema educativo la posibilidad de progreso y avance social. Este marco inspiraba la apropiación de nuevas ideas también en materia educativa, ideas generadoras de una educación más estética e integral. Así se comienza a generar un movimiento de influencia en nuestra educación portadoras de la Escuela Nueva o Activa.

Este movimiento inspiró a mucho maestros a incursionar en la reforma de los métodos de enseñanza, adaptando por ejemplo las ideas de Decroly, así surgirán experiencias en las escuelas experimentales en Las Piedras a cargo de Sabas Olaizola, en Malvín con Olimpia Fernández. Había una necesidad por flexibilizar los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, por cambiar la función del maestro, la arquitectura de las clases, los ambientes de trabajo. En 1931 se autoriza a aplicar en algunas escuelas, de manera experimental un nuevo programa: el Plan Estable, diseñado por el profesor Clemente Estable.

A partir de aquí e intentando dilucidar el lugar de la instrucción y la educación, nos abocaremos al pensamiento de Clemente Estable como representante de la Escuela y luego acentuaremos la mirada en algunas ideas más críticas propuestas por Julio Castro.

La idea desarrollada por Estable critica a la pedagogía tradicional y promueve una enseñanza del desarrollo integral del niño, pues, afirma *“la mayor insistencia de la Pedagogía recayó sobre la cultura integral. Con la idea del “desarrollo” se sustituiría el término cultura y la fórmula sería desarrollo integral... Y ¿qué se entiende por desarrollo integral? Todas las aptitudes no se pueden desenvolver igualmente, cuando existen diferencias vocacionales o de profundos intereses psicológicos. La educación consistirá en el desarrollo de las aptitudes (...) la cultura integral ha de girar ahora en torno de la vocacional y no al revés”*. (Estable, 1967:47).

La cultura integral, en el análisis de Estable debe volcarse más a lo vocacional, es decir la instrucción debe estar en función de la vocación y no viceversa. La



educación aparece con un desplazamiento que implica pensarla más allá de la instrucción, no sin ella. Agregará más adelante:

*“El nuevo humanismo (...) debe ser un humanismo integral, no excluyendo las Ciencias, sino integrándose con ellas. Resulta absurda la separación de Ciencia, Educación y cultura...”* (Estable, 1967:188)

Se vuelve aquí bien interesante la postura de Estable, quien concibe a los postulados como promotores de una escuela que prepare para la vida, pero ello no implica que deje de lado la instrucción, de hecho la Escuela activa no pretende hacerlo, sino estaríamos reduciendo el concepto de activismo a la recreación y movimiento del cuerpo, es decir, el desarrollo de la personalidad del niño, de se carácter debe estar sostenido por el sistema intelectual, donde ha de tener lugar la participación de la inteligencia. Estable lo sintetiza de la siguiente manera:

*“Se reacciona contra la inteligencia atacando una supuesta escuela intelectualista, con las más diversas invocaciones y las interpretaciones más superficiales. Se postula que el ejercicio de la inteligencia se limita a instruir, nada más que instruir... De incomprensión y de incompreensible cabe calificar que aun en defensa de la escuela activa se subestime la enorme significación de la inteligencia en el proceso educativo, en la acción, en la práctica, en la preparación para la vida...”* (Estable, 1967:192).

Resulta interesante pensar las ideas expuestas por Estable en base a los postulados de otro de los exponentes de la Escuela Nueva, esta vez no a nivel nacional, y a veces mal interpretado, como ha sido John Dewey. Dewey (1967) propone un concepto de educación que involucra la suma de los procesos por los cuales una sociedad transmite su cultura de modo de perpetuar su existencia, esto en un plano más amplio, ahora en un plano más estricto, la educación es un proceso de vida en el que intervienen lo psicológico y lo social. Dentro de esta concepción, el lugar de la escuela, como institución social, debe representar la vida del niño, reduciéndola a una forma embrionaria, desde la cual el niño pueda adquirir determinadas habilidades que le permitan aprender a vivir en comunidad.

En este sentido, la instrucción ha de estar al servicio de los intereses del niño, en tanto: *“La finalidad no es el conocimiento, la información, sino la autorrealización. Poseer todo el mundo de conocimientos y perder su propio yo es un destino tan horrible en educación (...) El aprender es activo. Supone una actuación del espíritu. Supone una asimilación orgánica de origen interno. Literalmente, debemos adoptar nuestra posición por el niño y partir de él. Es él, y no la materia de estudio, lo que determina la cantidad y la calidad de la instrucción.”* (Dewey, 1967:28)



Volviendo a nuestros representantes nacionales, nos aproximaremos ahora a una visión más crítica a través de los postulados de Julio Castro. En “El banco fijo y la mesa colectiva” de 1941, considerado un hito de la pedagogía de nuestro país, Julio Castro pone de manifiesto sus ideas, utilizando como metáfora de comparación el mobiliario escolar a través de los cuales poder ver representadas las características de la educación tradicional y la educación activa. Si bien el reclamo de Julio Castro es en pos de una actualización pedagógica, ya se comenzaban a aventurar algunos indicios de renovación. Dentro de sus ideales aparece: el niño como centro, desde el respeto por su infancia, la vinculación de la escuela con la comunidad, el trabajo colectivo.

En el centro del acto de educar ha de cobrar lugar el criterio pedagógico del maestro, de quien enseña, que ha de organizar el proceso de enseñanza, mientras que en una pedagogía tradicional se omitían los intereses del niño, el cual pasa a ser un sujeto pasivo que aprende lo que se le enseña. Es bien interesante el estudio que pone sobre el tapete Julio Castro en referencia a las corrientes que dieron lugar a la pedagogía tradicional en nuestro país, por un lado lo que daría lugar a lo que llamó como “maestros científicos” que denotan de la filosofía de Herbart y se encarnó en la figura de Francisco Berra y la corriente empirista en manos de Varela. A decir del primero de ellos, es interesante la referencia que realiza al respecto constatando el lugar de la instrucción y educación en la pedagogía tradicional:

*“Su pedagogía consiste en dos procesos, que diferencia expresamente, y que se realizan de acuerdo a lo que impone la psicología, ya conocida y reducida a leyes. Esos procesos son: “educación” e “instrucción”. Son distintos, y, a veces, antitéticos. Pero al final se funden en un mismo objetivo, que es el desarrollo del alumno. Se comprende que siendo la pedagogía una ciencia derivada de la psicología y ésta, a su vez, una ciencia reducida a leyes con validez de naturales, no quedaba a la primera otra cosa que ajustarse a los preceptos de la segunda.”* (Castro 2007 :67),

Así Berra era un fiel precursor de la pedagogía intelectualista, en la que el maestro es todo, el administrador de la enseñanza, rasgos de una pedagogía en que la disputa entre científicos y prácticos heredó *“La disciplina escolar; rígida y autoritaria, que no se ha podido desterrar hasta ahora, es un legado de los viejos tiempos de la pedagogía científica. Complemento de ella son los horarios fraccionados, las materias sin correlación, las “penitencias” (No debo hacer... tal cosa. 500 veces), las filas, y los bancos. Estos, juzgados a la luz del criterio pedagógico que los creó, demuestran ser parte de un sistema, amplio y general, en la cual doctrina, método, menaje y mobiliario, respondieron a un mismo fin.”* (Castro, 2007:74).

En la nueva educación, de acuerdo a Castro, los elementos que proporciona la ciencia no dejan de ser valiosos, pero a ellos han de sumarse aspectos que van más

allá de la ciencia, a los que el autor llama “extra científicos”, que refieren a la dignificación del hombre y del niño, pues el mismo concepto de individuo pasa a ser sustituido por miembro de una comunidad. Papel importante tendrá aquí la escuela en pro de preparar al niño para su adaptación al medio, a la sociedad, a la vida en comunidad, adoptando el rol de una escuela para la sociedad.

El lugar de la instrucción trasciende al de la educación, priorizando en la escuela el desarrollo de facultades del sujeto tales como las facultades físicas, intelectuales, de sensibilidad y creatividad. La enseñanza asumía así el ser una enseñanza activa, basada en la observación y el respeto del entorno, con un fuerte componente ético y trascendental.

### **La Escuela y su entorno**

Otro eje articulador de nuestro estudio: la relación de la escuela con su entorno social, emergente de nuestro estudio de caso, el cual nos ha posibilitado pensar más allá de la obvia relación entre escuela- medio, pensar las formas en que las mismas se construyen.

Sin dudas en la época estudiada, la escuela ocupaba un lugar diferente respecto a la relación que hoy por ejemplo aventura con su entorno. Pues ese entorno se ha construido de manera diferente en el pasado, adoptó una conceptualización distinta y respondió a una lógica, a una política y a un contexto histórico distinto al actual. Esta lógica diferente ya operaba no solo a nivel del significado, sino también a nivel del significante, por ejemplo en muchas referencias de los libros diarios estudiados el entorno aparece nombrado como “vecindario”. Escuela y vecindario se vincularán desde la reciprocidad, ofreciendo desde el entorno insumos desde donde pedagogizar el trabajo, a la vez que ofreciendo desde el espacio escolar a su entorno, la legitimación de una cultura.

Durante la etapa conceptualizada por Miguel Soler (2005) con una periodización desde 1930 a 1960, a la que caracteriza de sociopedagógica, de esta manera,  
*“La escuela y el medio mantenían una relación dialéctica, de diálogo y respeto mutuo. Los numerosos periódicos escolares, boletines informativos y programas radiales, entre otras manifestaciones, daban cuenta de esta relación fluida, de ida y vuelta y del carácter siempre abierto de la escuela con relación a la comunidad”.* (Bordoli, 2006:104).

Se vuelve interesante hacer aquí referencia al Programa de Escuelas rurales de 1949, donde se visualizan claramente estos pilares desde los que se construía el vínculo escuela-entorno social.

En lo que concierne a la organización de los conocimientos expuestos en el programa, aparecían: el cultivo de la aptitud matemática, cultivo de la expresión, la naturaleza y el Hombre.

En el informe del entonces Subinspector Julio Castro, el mismo comenzaba llamando la atención sobre el concepto de educación que debían promover, una educación que estaría caracterizada por estar condicionada, entendiéndose que la educación siempre responderá a la influencia de los elementos de su ambiente, quedando determinada por el medio natural y el medio cultural. En ese marco la educación debía ser congruente con el medio en el cual la escuela estaba inserta, en este caso, el medio rural.

En esa relación la escuela debía ser compensadora, atender a los déficit que el medio presentaba, llevando consigo un real carácter social desde el cual, por ejemplo, si era necesario alimentar a los niños debía hacerlo, fortalecer los grupos familiares, erradicar vicios y males, combatir supersticiones. En cuanto a los fines expuestos, los mismos abogaban por el desarrollo integral y pleno del niño, el respecto y reconocimiento de su infantilización; el de escuela productiva, lo que implicaba trascender los pares dicotómicos de trabajo manual- trabajo intelectual, trabajo productivo- trabajo educativo. La enseñanza estaría regida por el “criterio pedagógico” del docente, lo cual habría de llevarlo a la integración de métodos activos.

Como fundamentos del programa, en referencia a algunos de ellos, aparecía: *“La educación es un hecho social por el que un grupo transmite a las generaciones que lo suceden su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos, y se realiza de acuerdo a fines de superación”*. (Castro, J. Congreso de Maestros Rurales, 1949:103). Claramente aparecen allí algunos conceptos claves: la idea de educación como hecho social; la transmisión de la cultura; el condicionamiento de la cultura por el medio natural, económico, cultural; y la idea de superación.

Este fundamento como parte de otros que se exponen en el programa perseguían un fin definido como: *“crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”*. (Castro, J. Congreso de Maestros Rurales, 1949:109). Ubicar a la escuela desde esta conceptualización, implicó que los maestros debieran conocer el medio del que la escuela formaba parte, y si era necesario trabajar para transformarlo, sin perder de vista sus limitaciones, para lo que sería necesario trabajar conjuntamente con otros actores e instituciones del entorno, pues “sola la escuela no podía”, sirviéndonos de las palabras utilizadas por Espínola Espínola en 1933.

### CAPÍTULO III- El estudio de caso: La Escuela 129



#### En la historia local

Consideramos adecuado realizar un recorrido por la historia de fundación de la localidad de Toledo y por ende de la posterior fundación de la escuela, la que surgirá como aspiración de ese proyecto fundacional. Desde los primeros esfuerzos, subyace la idea de pensar en la edificación de la escuela como un elemento de vinculación con sus habitantes y de progreso del pueblo.

La Escuela 129 de la ciudad de Toledo, posee una rica historia que como la de casi todas las instituciones no puede apartarse de la historia del lugar donde se encuentra: Toledo, hoy ciudad del departamento de Canelones. En una primera etapa fundacional, Toledo nace como comarca, es decir, formaba parte de un territorio (Canelones) que comprendía a varias poblaciones. Una vez comenzada la expansión de la ciudad de Montevideo, se fueron adjudicando “suertes” de estancias entre los habitantes, quienes poblaron más allá de los “ejidos”, siendo la zona comprendida por Canelones, propicia para la instalación de estos nuevos pobladores.

Desde 1764 en adelante comienzan a llegar los primeros pobladores beneficiarios de esas tierras, cada poblado quedaba consolidado una vez que se edificaba la capilla del mismo, en torno a la cual se seguirían construyendo el resto de las viviendas y junto con la capilla la escuela como esa otra edificación sobre la cual giraría la impronta del pueblo.

Se suele adjudicar la fecha del 17 de noviembre de 1889 como la fecha fundacional de la localidad de Toledo. Si bien será reconocido el 28 de mayo de 1928. Esta adjudicación no responde ni a triunfos épicos o grandes batallas lideradas por héroes o magistrales hombres a caballo insistiendo con el flamear de una bandera que llevaba escrita el nombre Toledo. Desde sus inicios fundacionales, el pueblo no ha

cargado con un antepasado fundacional demasiado ilustre y así ha sido percibido por algunos de sus habitantes y por los pocos que se han animado a dedicarle algunas líneas. Escribe al respecto, Hugo Fontana:

*“Francisco de Toledo y Rosa de Ávila, y Juan de Toledo de Ávila el hijo de ambos quienes a mediados de aquel siglo se hizo cargo de los campos, todo lo que demuestra que ni siquiera a antepasados de alguna ilustración o heroísmo obedece el nombre del pueblo ni el de su arroyo, segura razón por la que ninguno de sus habitantes se haya sentido alguna vez abrazado por gesta o épica alguna”.* (Fontana, 1999: 67).

Algunos antecedentes, desde la escasa documentación que hay al respecto cuentan que, primeramente cabe aclarar que el nombre del lugar adquiere sus orígenes en Juan Gil de Toledo habitante de la ciudad de Montevideo, quien contaba con tierras en las cercanías del arroyo que lleva también por nombre Toledo. Hacia 1750 el Cabildo de Montevideo otorga a Ignacio de Acosta una chacra en las cercanías del arroyo Toledo. Esta chacra sería vendida por el hijo de Acosta y luego donadas a doña Ana Joaquina de Silva, casada con el segundo comandante del Resguardo del Puerto de Montevideo, el portugués Manuel Cipriano de Melo, el mismo fue quien edificó la casa que ocupara el general Juan Antonio Lavalleja en la calle que hoy lleva el nombre Zabala.

Doña Ana hacia 1809 habilita una capilla en la chacra que le fuese donada a orillas del arroyo Toledo. Algunas de las paredes de esa capilla forman parte hoy del Vivero Nacional Dr. Alejandro Gallinal. Doña Ana Joaquina Da Silva se hará cargo de la capilla hasta el año en que fallece 1822, a la que se conocerá como Capilla de Doña Ana. Luego serán varios los nombres sucesores adjudicados como nuevos dueños, ya que las variadas ventas y reventas posteriores no han permitido hallar certeza en los documentos de la época. Se cree que a la muerte de doña Ana, las tierras caen en las manos de José Rovira y Juan José Aguilar Rovira sería quien llevase a cabo el proyecto fundacional de Toledo.

En su proyecto aspiraba a la necesidad de fundar una escuela en el pueblo, la cual nacería entonces como el punto de referencia de los habitantes, centro de encuentro, de reuniones, de espacio de intervención familiar. El proyecto de fundar una escuela en el pueblo subyace la creencia puesta en lo institucional como motor de progreso y transformación. En el comunicado publicado en la prensa de la época, referente al proyecto de creación del pueblo, constatamos:

*“Hemos tenido ocasión de conocer el proyectado pueblo de Toledo, de propiedad del Sr. D. José Rovira, en estos últimos tiempos. Todo cuanto necesita y exige el*

*laborioso y pacífico vecino, encuentra en el ya iniciado pueblo. Puede decirse que la preciosa topografía del pueblo es especial; allí la naturaleza hace ostentación de sus más ricas galas. Situado en la margen de un arroyo a la sombra de un espesísimo monte de árboles frutales, lo hacen halagador para toda persona que sienta la aspiración a la felicidad y la intuición de un seguro porvenir. Hoy no es escaso el número de habitantes, puede calcularse en 400 o 500, todos ellos contraidos al honrado trabajo y a la constante labor. Una capilla bastante buena con sus correspondientes ornamentos y su necesario sacerdote, satisface la superior necesidad de conciencia de los fervientes católicos.*

*Comprendiendo los habitantes de aquél iniciado pueblo y particularmente el Sr. Rovira, que fundando escuelas es la manera de probar el espíritu progresista y serio que anima a los pueblos, han establecido hace dos meses en Toledo una escuela gratuita que da ya benéficos frutos, que hace sentir con inmenso provecho de la juventud sus excelentes resultados.*

*La escuela fundada en Toledo, tiene matriculados 50 niños y de ellos constantemente 35 o 40. Es esto el resultado que no se obtiene en la misma capital. Debido a la fundación de escuelas de tan proficuas consecuencias la perseverancia del Sr. Rovira y a la buena voluntad del Dr. Ellauri, Pte. del I. de Instrucción Pública.*

*Así es que los habitantes de Toledo, tienen mucha gratitud hacia ese constante y admirable motor de progreso material e intelectual del país. También la idea de fundar una escuela para niñas, preocupa la mente del Sr. Rovira y es posible realice el propósito si adhiere y contribuye el Sr. Ellauri, y será dentro de poco una realidad.*

*Fundando pueblos y estableciendo escuelas, es como se manifiesta al mundo que nos observa, el espíritu trabajador que anima a la sociedad. La prensa tiene el deber de estimular con su palabra persuasiva a las autoridades municipales a que contribuyan eficazmente a la realización del progreso intelectual de los buenos ciudadanos que realizan obras de esa naturaleza.*

*Seguros que el pueblo de Toledo, adquirirá proporciones grandes y ricas en el andar del tiempo, desde que tienen una iglesia bastante buen y grande, bien atendida para disipar de sus regiones la maldita ignorancia.” (Diario El Ferrocarril, N° 1581, setiembre 1874)*

Pese a la extensión del comunicado creímos propicia su transcripción, pues devela el marco prefundacional de la actual Escuela 129. Del mismo pueden enunciarse algunas interpretaciones relevantes: las primeras percepciones en torno al pueblo, el cual aparece como caracterizado por su tranquilidad y belleza natural; la esperanza puesta en las instituciones de la zona: escuela e iglesia, como mecanismos de promoción del progreso y erradicación de la ignorancia; a la vez que ambas



instituciones parecen ser la carta de presentación del pueblo, desde las cuales poder ser reconocidos como habitantes nobles y trabajadores.

Será este un antecedente histórico de nuestra actual escuela 129, la cual nace en la capilla de doña Ana. La misma estaría a cargo de un teniente cura, es un antecedente relevante y que podemos encontrar en las pocas referencias bibliográficas sobre la historia de Toledo, la visita del Dr. Plácido Ellauri, quien había sido rector de la Universidad, al acto de clausura del primer año de los cursos de la escuela, el 6 de diciembre de 1874. Algunas referencias citan las palabras de José Rosete, quien asistió al acto, evocando las palabras de Ellauri: *“Yo estaba conmovido cuando él habló: me parece oír la voz de la patria que decía a sus desamparados hijos de la campaña: sed obedientes, estudiosos, trabajadores y amantes de vuestros padres (...) que honren el nombre Oriental, en vez de ser el pasto que alimente la voracidad de los caudillos.”* (Fontana, 1999: 172).

La escuela de Toledo llevó en su origen el número 27 y el nombre de Plácido Ellauri, a la cual solo podían concurrir alumnos varones. Los alumnos recibían además educación cristiana y ninguno de ellos pasaba los quince años, ni pertenecía a la raza negra, en su mayoría eran hijos de agricultores y juntos no conformaron un grupo que sobrepasara los veinte alumnos. De acuerdo a datos recogidos por Nelson Lara (vecino e historiador de la localidad) en el Museo Pedagógico, su primer preceptor fue un joven de diecinueve años, Ramón Pita Fernández a quien luego le siguió Antonio M. Giménez.

*“Las clases funcionaban en un salón con piso de baldosas, de 27 metros cuadrados, contándose a si mismo con un patio. Hacia el año 1877 fue ampliado el local.”* (Revista Asociación Rural, 1888).

En 1877 por incidencia de factores económicos se clausura la escuela y no se vuelve a retomar hasta 1891. En ese lapso no hay datos que demuestren la existencia de algún centro educativo en la localidad.

En 1883 bajo decisiones del por ese tiempo presidente del país, Máximo Santos, el Ministro Carlos de Castro y el hijo del ya fallecido José Rovira, permutan la chacra y se la destina a Granja Modelo de Agricultura. Algunas de las reacciones se remiten a las palabras de Federico Vidiella desde la sección Cartas Rurales de la Revista de la Asociación Rural del Uruguay: *“Se cometió el error de destruir la histórica Capilla de Doña Ana para edificar encima y al costado, con mayor costo e inconvenientes, teniendo terreno limpio donde construir, con libertad de plano y de acción.”* (Revista Asociación Rural, 1888).

Hay quienes, a decir de Fontana, han querido otorgar de carácter más mítico a la fundación del pueblo, por lo que existe la creencia de que Artigas en su recorrido de Montevideo hasta la estancia de sus padres ubicada en Sauce tenía como punto medio de descanso las tierras de Toledo, esta historia ha sido contada por *“todas las maestras que alguna vez en sus vidas pisaron la escuela (...) se encargaron de convencernos de su itinerario. Algunos fueron más lejos aun e insisten en que Artigas pernoctaba en casa de doña Ana (...). Pero ese sueño de héroe, sereno y fantástico, evidentemente nos llena de orgullo”*. (Fontana, 1999:71). Agrega el autor en su apelación a la memoria, que incluso muchos toledanos proclaman a viva voz el mito de que Artigas solía descansar y disfrutar de grandes debates bajo la sombra de la parra que fuese plantada en 1825 en la capilla de doña Ana.



La parra de la Capilla como podemos ver es otro elemento de simbolización y significativo en la historia de la localidad. La parra ha sido no solo la protagonista de historias que ponen a Artigas bajo el disfrute de su gran sombra, sino además protagonista de la prensa, encontramos, por ejemplo la siguiente referencia:

*“Año a año produce una exquisita uva. No existen dudas que la parra fue plantada en 1825. Tiene un troncos increíblemente sinuoso que se retuerce antes de mirar hacia el cielo. Cuentan –y esto ya es tradición oral- que se pretendió esconder en lugar, en épocas heroicas, a decenas de caballos que pisotearon la planta, y otros ejemplares que desaparecieron. Esta ilustre parra tiene sus raíces en el patio central donde se asientan las oficinas del Vivero. En 1951 se arrancaron 505 racimos que pesaron 204 kilogramos.”* (1976, El Día)

La capilla de Doña Ana, actual vivero de la localidad, el lugar ha sido interiorizado por los toledanos como el primer espacio que ocupó la escuela. A decir de muchos: *“La escuela primero estuvo en el vivero...”*



La actual escuela 129, se encuentra sobre la calle Silvestre Guillén, lleva el nombre de quien el 17 de noviembre de 1889 inaugura el pueblo de Toledo. Silvestre fue descendiente de Domingo Guillén encargado de una pulpería del lugar. El edificio actual de nuestra escuela se construye en 1930, se le atribuye el proyecto a quien fuese la primera arquitecta recibida en nuestro país: Julia Guarino Fistcher. Estos datos lo hemos evidenciado en documentación de la época:

*“1930-24 de octubre- Merced a intensas gestiones de distintas personas (ingeniero agrimensor Ciro Sapriza Vera y Sra. María A. de Nicrozzi, entre otros), y comisiones que encabezaron el movimiento tendiente al logro de un local escolar propio, es inaugurado en un predio del Vivero Nacional, cedido por el Ministerio de Industrias, el amplio edificio de la Escuela Urbana de 1ª categoría N° 129, que proyectara la primer arquitecta uruguaya Julia Guarino Fistcher.”* (La voz de Pando, 1939).

En las entrevistas realizadas a ex alumnos de la escuela y vecinos de la localidad afloran las connotaciones a estos hechos mencionados, como en el siguiente caso:

*“Mi padre hizo el edificio de la escuela, que es de 1930. Mi mamá fue trece años presidenta de Comisión Fomento. Mi hermano y yo hicimos toda la escuela en la 129 y tuve el orgullo de ser maestra, directora y secretaria de esa escuela”. (E1)*

Desde el año de la creación del edificio hasta 1945 no hay documentación en la escuela sobre su historia, es este un periodo silenciado en materia de memoria escrita de la escuela 129. Los primeros libros diarios con los que nos encontramos en nuestra indagación datan del año 1945. Año en el que podemos incluir al Uruguay contemporáneo. Al respecto, el historiador Jorge Bralich (1987) caracteriza este periodo como de desarrollo importante del Estado a partir de los impulsos de Batlle y Ordoñez, donde el Estado asume el carácter de paternalista. En materia política el Estado no se vio alterado pese a los dos golpes de Estado: Terra en 1933 y Baldomir en 1942.

En este periodo se extiende el sistema educativo casi a la totalidad de la población acompañado por un importante aumento también de edificación de escuelas primarias. Un aspecto interesante a mencionar, es que por Ley del 6 de abril de 1909 se suprime la enseñanza cristiana en las escuelas.

## La memoria escrita de la escuela 129

Algunos de los registros realizados al comenzar la jornada escolar en los libros diarios de la escuela, comenzaban así:

*“Día de lluvia torrencial y tormentas eléctricas. Concurren muy pocos niños”.*

*“Día de sol. Asistencia normal”.*

*“No quedando en la escuela ninguna caja de plumas y siendo, como comprenderá el Sr. Inspector, útil escolar de primera necesidad, ruego quiera disponer lo necesario para que me sean enviados a la brevedad.”*

(Registros de Libros Diarios, 1945)

En el encuentro con la documentación de la escuela, conformada por los diferentes tipos de libros utilizados para determinados registros, tales como: Libro Copiador, Libro de Caja, Libro de Matrícula y Libro Diario, al tomar contacto con dichas fuentes, encontramos que los libros más antiguos datan de 1945 y corresponden a un libro diario y a un libro copiador de notas. Pudimos también hallar los libros siguientes, lo que nos permite tener una continuidad en la lectura e interpretación de dichos registros.

Desde la lectura e interpretación de las líneas que allí aparecen es posible reconstruir el día a día de la escuela, sus prioridades, la relación que mantenía la escuela con otras instituciones, el vínculo con las familias, la tareas delegadas a los maestros, propuestas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, etc., Cada una de esas líneas hacen posible recuperar el relato institucional, la historia escolar, su cultura, rastrear aquellos fragmentos desde los cuales se comenzaba a configurar los cimientos de una identidad, fragmentos de nuestra historia de la educación.

Las narrativas que allí pudimos encontrar podríamos esquematizarlas de la siguiente manera, atendiendo a la periodización propuesta para nuestro análisis, la que responde a la decisión de hacer corresponder dichos periodos con las gestiones y actuaciones de los diferentes directores que estuvieron a cargo durante la época estudiada. El solo hecho de haber sido escritos por los directores, ya vuelve notorio su protagonismo como actores autores de dichas historias, pero además creemos poder interpretar aquellos aspectos que hicieron de cada director al frente de la escuela de una interesante impronta y singularidad que merece ser recuperada y contada. De

acuerdo a sus registros en los libros, cada uno de ellos marcó una impronta diferente en la institución, algunos con mayor protagonismo que otros que pasaron en forma más desapercibida quizás por el menor tiempo en el cargo o por no haber sido tan exhaustivos en sus registros.

Muchos de ellos dan cuenta de la insistencia en pro del beneficio de la escuela y de sus alumnos: mediante el pedido de útiles, ropa, las reiteradas solicitudes a las autoridades para el arreglo del local, el protagonismo y liderazgo en la organización y gestión de actividades con la comunidad, la preocupación latente por aquellos estudiantes que egresaban de la escuela y por los ya egresados, todo ello ha quedado evidenciado en los testimonios de los entrevistados y es congruente con la documentación de la escuela. Los directores, al igual que los maestros poseían una gran valoración social y además de inspirar respeto también generaban lazos afectivos con alumnos y sus familias.

Desde allí podemos dilucidar diferentes dimensiones de análisis que darán lugar a distintas narrativas, historias que florecen de los registros de los libros diarios y en el interjuego con los testimonios de quienes fueron entrevistados. Allí subyacen tópicos, temáticas, tareas, propuestas, actividades que tienden, algunas a permanecer, otras a cambiar y o ser desplazadas por acontecimientos relevantes de cada época. Estas dimensiones de análisis interpeladas en cada una de las temporalidades busca indagar aspectos tales como: la relación de la escuela con las diferentes instituciones de la zona (otras escuelas, el vivero, la comisaría, la policlínica), las comisiones fomentos, su presencia en la organización de actividades culturales, veladas, excursiones, sus integrantes, estabilidad e inestabilidad, el cuerpo docente, los niños, la disciplina, los castigos, los métodos de enseñanza, etc.

Dichas dimensiones no fueron tomadas en forma arbitraria sino que emergieron de las primeras lecturas en el encuentro con las fuentes y como tal merecen ser atendidas, pues dan cuenta de las prioridades del mundo escolar y sus actores, y en una época determinada.

## **Primer momento:**

### **1945-48 “La segura servidora”**

La primera directora que entra en escena en la documentación con la que trabajamos es Esther Azarola Gil: su gestión se constata a partir del libro diario de 1945, podemos suponer que ya era directora de la escuela desde años anteriores. Sus registros denotan gran efusividad, son extensos, descriptivos y emotivos.

El haber optado por la denominación de “segura servidora” obedece a la auto denominación realizada por la directora en su carta de despedida con motivo de su jubilación. Comenzaremos entonces por el final de su gestión, la directora transcribe la carta enviada a su inspector con motivo de su jubilación, la misma denota su gran carga emotiva:

*“Confieso Sr. Inspector que no es sino con emoción que redacto esta nota de renuncia. Es que no transcurren en vano, no pueden transcurrir sin dejar huellas, 27 años de intensa actividad docente, en la cual, en plena tranquilidad de conciencia puedo decir que puse la máxima pasión y deseos de dar a mis alumnos el mejor de los tesoros: la instrucción.*

*Pero el tiempo no pasa en vano; y si esa pasión y esos deseos se mantienen tan intensos como en el ya lejano año 1922, las fuerzas físicas flaqueando, me hicieron ver, que es necesario ceder el sitio a quien, con igual pasión espiritual, esté en mejores condiciones de llevar hasta su máxima eficacia la tarea del maestro.*

*No me sería tampoco posible terminar sin dejar constancia de mi extremo agradecimiento al Sr. Inspector y a todas las demás autoridades escolares, por la atención con que siempre atendieron mis gestiones y mostraban la inmensa comprensión que en todo momento acreditaron de mis afanes y esfuerzos.*

*Al terminar, suscribiéndome en la vida privada la segura servidora del Sr. Inspector, reitero mi solicitud de que del trámite reglamentario a la presente renuncia.*

*Con toda consideración y estima saludo al Sr. Inspector, muy atentamente.”*

(Esther Azarola Gil, Libro Diario 1948, p.90)

La Instrucción:

Al respecto podemos dilucidar la forma en que la directora conceptualiza la función que ha cumplido a lo largo de su trayectoria docente: la instrucción. A su vez le agrega a esta el haber estado dotada de “pasión espiritual” y por último culmina con la auto denominación de “segura servidora del Sr. Inspector”. Estos aspectos

atribuidos a su labor, interpretamos pueden estar respondiendo a una “tradición docente normalizadora” (DAVINI, 1995), es decir, su labor asume características tales como: el énfasis puesto en el carácter vocacional de la docencia, el factor instrumental de la misma traducida en un “saber hacer”, el docente como funcionario estatal, al servicio de los fines de las autoridades (en este caso simbolizado en la figura del inspector) ante las cuales se definía como “el buen maestro”.

En el marco de esta tradición, *“La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más a hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento”*. (DAVINI, 1995:22) Este supuesto ponía de manifiesto el aspecto afectivo en la relación pedagógica maestro- discípulo, en la personalidad del niño y desplazaba en algún sentido el carácter curricular o cultural de la enseñanza. En nuestro país, esta tradición nace con la existencia misma del Estado moderno y la idea de nación, donde la figura del maestro debía estar impregnada de carácter moralizador y ejemplar para con sus discípulos, allí el docente debía fortalecer dicho régimen.

Es bien interesante, a nivel del debate pedagógico de la época algunos indicios que encontramos al respecto, por ejemplo, desde la necesidad de analizar la relación de la instrucción con la educación, en función del “objeto de la educación”. De acuerdo a lo propuesto por Taborda (1944), tomando los aportes de Vorwald el carácter instructivo de la educación solo es posible en la medida que incorpora al concepto de comunidad, en tanto, *“para que la instrucción llegue a ser instrucción educativa se requiere que esté animada como un trozo de la existencia humana (del estar en el mundo) y que en ella esté en función de la comunidad. (...) La instrucción que se liga al material como comunidad, solo es posible, en la escuela, como función de la comunidad humana. La instrucción educativa, en este sentido, garantiza el recto cumplimiento de la tarea formativa de la escuela”*. (Taborda, 1944: 189).

Las palabras destinadas al inspector por parte de la directora dejan entrever la carga valorativa, emocional adjudicada al compromiso y dedicación que le asigna a su función, dan cuenta del “deber ser” como docente, con la potestad para civilizar. Cabe preguntarnos en este escenario: ¿cuál era el lugar de lo pedagógico, qué exclusiones y o incorporaciones pretendía?, o preguntémoslo desde la singularidad del caso que nos atañe: ¿qué lugar tenía lo pedagógico en la gestión de la directora Azarola? Desde la narrativa de la directora, lo pedagógico era adjudicado en primer término a la instrucción, una instrucción desde la que ponderaba el *“dar a los alumnos el mejor de los tesoros”*.

Desde la propuesta vareliana (1877) la instrucción se dividía en: primaria, media y superior, a la vez, que asignaba a la instrucción primaria el poder ser real cuando refería al hombre o la naturaleza, educadora si refería a la educación no solo intelectual sino además afectiva, e instrumental cuando tenía que ver con la enseñanza de las disciplinas. En el recorrido sobre la descripción y análisis de la gestión de nuestra primera directora podremos seguir visualizando otros elementos asignados a la función pedagógica.

Al preguntar a los entrevistados si conocieron a la directora Azarola, uno de ellos nos contaba:

*“Yo la conocí cuando se jubiló, los ex alumnos le hicieron una fiesta sorpresa, estaban todos de túnica y sobre el escritorio había una campanilla de oro de regalo para ella, cuando ella tomó la campanilla y la hizo sonar, todos aplaudieron de pie. Fue un momento muy emocionante, bueno lo de emocionante lo siento ahora de corazón que soy mayor, cuando eso era chica.” (E4)*

Con motivo de la jubilación de Esther Azarola, encontramos un registro interesante que da cuenta de un homenaje realizado a la maestra directora recientemente jubilada: *“El domingo 24 se llevará a cabo en la Escuela un homenaje a la Sra. Esther Azarola, para el cual, el programa a realizar será el siguiente:*

*Palabras del Presidente de la Comisión de Fomento; Desfile de los alumnos; Palabras de homenaje del niño Benitez; Baile de los holandesitos; Poesía a la maestra; Baile de los chacareros; Poema; Canción por todos los niños de la escuela; Poema a mi Directora; La escuelita de antaños, representación de los ex alumnos y palabras de la señora Azarola Gil”.* (Libro Diario, 1949, p.92).

Podemos destacar del programa de homenaje la gran cantidad de presentaciones y actividades en honor a la maestra que se jubilaba, además de ser importante el prestar atención a quienes participaban del evento, siendo no solo los alumnos de la escuela, sino también ex alumnos e integrantes de la comisión de fomento.

Instrucción y política:

Siguiendo con la lectura del Libro Diario, en la tercera hoja, nos encontramos con una referencia que podríamos decir, en donde lo pedagógico adquiere una clara vinculación con el contexto político de la época, donde la escuela toma una clara posición al respecto:

*“Con motivo de la toma de Berlín me trasladé en el día de hoy a la escuela (día declarado de asueto por el Consejo N. de Primaria) donde previa invitación a los miembros de la Comisión de Fomento y al público en general, organicé con los alumnos de la Escuela que así lo deseaban una manifestación a la plaza de la localidad, donde fue entonado el Himno Nacional, el Himno a las Américas y la Marsellesa. Quiero dejar constancia de la inmensa alegría que caracterizó esta manifestación, donde se enarbolaron no solo la bandera de Artigas, sino cincuenta banderas nacionales, más algunas banderas de los países aliados. Habiéndose realizado esta manifestación a las once de la mañana, fueron muchos los obreros que al salir de su trabajo, tomaron también parte al lado de sus hijos. La suscripta dirigió a los niños y al público sencillas pero muy sentidas palabras, relacionadas con el motivo que originó la manifestación. Inmediatamente el ex alumno Pedro Astapenco, dirigió también palabras que fueron escuchadas con toda alegría.”* (Libro Diario, mayo, 1945)

La participación de la directora en este tipo de actividades, donde hace constar además que más allá de la declaración de asueto del día en que de igual forma concurre a la escuela para acompañar a sus alumnos y las familias de estos a una manifestación, no es un hecho menor o casual, denota no solo el momento coyuntural e histórico del país, sino también, siendo la directora un representante jerárquico de la escuela, subyace una posición política tomada que viene a formar parte de lo pedagógico. No es dato menor saber que en este contexto de la Segunda Guerra Mundial, la situación nacional no era ajena a dichos acontecimientos, pues tenían una clara repercusión. A saber, la posición de la escuela en relación a los aliados:

*“En la política interna provocó una nueva alienación de fuerzas. En las organizaciones de ayuda a los aliados que se constituyeron en el país desde la época del gobierno de Baldomir aparecieron representadas diversas fuerzas políticas: casi todos los sectores del Partido Colorado, el Nacionalismo Independiente, la Unión Cívica, el Socialismo, el Comunismo (este último desde la entrada en guerra de la Unión Soviética en 1941), el Ateneo de Montevideo y movimientos universitarios, obreros y estudiantiles.”* (MAZZARA, 1978:157)

Por otro lado, son interesantes las referencias que hace la directora a la presencia de los obreros padres de los alumnos que al salir de sus trabajos se iban integrando a la manifestación, el haber pronunciado un discurso por parte de la directora no hace confirmar la posición político-pedagógica adoptada por la institución y la presencia de ex alumnos, todo el cuadro retrata una trama que da cuenta del lazo



de la escuela con su entorno, aún a través de temas de índole más político si se quiere.

Este marco coyuntural no aparece como registro de cómo era abordado como dispositivo didáctico en la clase, sino como una clara posición de la escuela, en representación de su máxima jerarquía, su directora tomando parte de un hecho eminentemente político que pasa a irrumpir en lo pedagógico, a tal punto que es registrado en el libro diario, no se lo disimula, se lo despolitiza, o se lo altera, por el contrario, la dimensión política pasa a formar parte de la cotidianeidad de lo escolar, a decir de la directora, diríamos: parte de su instrucción.

Esta relación de la escuela con el entorno, con los niños y alumnos que asisten a la manifestación, con sus padres, los obreros implica el pensarse la escuela como parte de una dimensión política que es presentada de diversas formas, no solo a través de esta manifestación, sino desde la relación de la escuela con la principal fuente productiva de la zona: el vivero (presencia del mundo del trabajo), la intervención en la escuela de diferentes comisiones y grupos (comisión fomento, rural, club de vecinos), que hacen a la articulación de una importante cantidad de iniciativas y propuestas que aparecen impregnadas por su carácter político, política que trasciende el carácter administrativo del que pueda dar cuenta una determinada gestión educativa a través de la figura del director de la escuela.

### El plantel docente:

	Años de servicio.	Credencial	Ficha censal
Esther Aguirre del	26 años	Serie A.R.A. 3269	51276
Bonita E. Carnio	26 años	" C.D.A. 7146	32358
Leana y Julia Polvora de Biagi	18 años y medio	" B.H.A. 1450	32382
Bertha Beltrán	18 años	Se ignora. (En licencia)	
Martha Poremi	2 años 4 meses	Serie B.H.B. 3463	
María Dolores de De Mesa	14 años	" B.F.A. 2501	22169
Concepción Lindblad	11 años y medio	" B.P.B. 2707	73954

Sus ates  
Esther Aguirre del

En el libro diario observamos que la primera alusión al cuerpo docente se da como respuesta a una solicitud del inspector, en la que se pedía la nómina de docentes, años de servicio, su credencial y ficha censal. De la nómina podemos deducir que el plantel se conformaba por siete docentes mujeres, de las cuales los



años en servicio oscilaban entre 11 y 26 años, a excepción de una de ellas que contaba con 2 años de actuación. En este sentido podemos decir que era un plantel docente con gran experiencia en su labor. Será parte de nuestra indagación determinar la continuidad o no de este plantel a lo largo de la periodización a estudiar. Al momento podemos adelantar que para el siguiente periodo determinado, las maestras que asuman el cargo de la dirección serán dos de las cuales aparecen en la nómina: Benita y Rosario, incluso la primera realizará algunas suplencias cortas a la directora Azarola. De la lista de maestras, nos volveremos a encontrar con dos de ellas al término del periodo estudiado: Juana Biagi y Benita Camio, esta última ya en el momento de su jubilación.

Las referencias realizadas por parte de la directora a sus docentes, son casi inexistentes, las veces en que hace referencia a los mismos solía ser para dejar constancia de la inasistencia de los mismos y las causas de tales ausencias.

La totalidad de las docentes vivían en Montevideo, ello puede constatarse en los registros a través de los cuales en el mes de diciembre el director debía enviar a su inspector la lista de los docentes con sus respectivos domicilios de vacaciones. Esta situación es evidenciada en una de las entrevistadas, ex docente de la escuela que expresaba al respecto:

*“Aún viviendo frente a la Escuela 129 me costó mucho radicar mi cargo allí, pues todas las maestras venían de Montevideo, es una escuela que les quedaba bastante cerca de pesar de pertenecer al interior. Fue varios años después de recibida que logré ser maestra de esta escuela, lo logré permutando mi cargo”. (E)*

Aparecen también mencionados en los registros otros docentes que llegaban a permanecer en la escuela poco tiempo, ellos llegaban al local escolar para realizar ayudantías.

Matrícula de alumnos:

1° 34

2° 25

3° 27

4° 20

5° 23

6° 25

Total: 160 niños

## **La activa participación de la Comisión de Fomento:**

La Comisión de fomento escolar, queda conformada el 24 de abril de 1945. En nota enviada al inspector, se hace constar de la nómina de padres que la integran con las respectivas firmas de los mismos:

Miembro honorario: Nicolás Remersaro (recuérdese que el mismo había formado parte de la fundación de la Comisión de Fomento Rural creada también en este mismo año).

Presidente: Leopoldo Fonsalía

Secretario: Juan

Vocales: Hernán, Santajuliana, Domingo Parodi, Manuel, Miguel, Aída Martínez, Francisco, Natividad, Ofelia, Carlos Shoelderle, Vicente Calandria, Aniceto Marzi, Juan, Ernesto.<sup>1</sup>

Es interesante la referencia a los nombres de los integrantes de la comisión de fomento del año 45 para poder ver la continuidad de sus miembros a lo largo del tiempo y poder dar cuenta, si es que el alcance de nuestra investigación así lo permite, de qué familias eran las que participaban de la escuela.

Integrantes de la Comisión de Fomento del año 1946:

Miembros de honor: Ing. Ciro Sapriza Vera, Ing. Rómulo Rublo, Nicolás Remersaro.

En este caso son designados dos miembros más de honor al ya designado el año anterior.

Presidente: Leopoldo Fonsalía (continúa el mismo presidente que fuese elegido en 1945).

Secretario: Juan Q.

Vocales: Isabel de Peña, Ramón Juan Hernán, Maruja, Aída, Miguel, Salustiano, César. Suplentes: Leonor Shoelderle, Ofelia, Prietto Francisco, Carlos Shoelderle, Manuel Pérez, Ángela, Manuel Pérez.

Integrantes de la Comisión de Fomento año 1947:

Presidente: María Aurora Fonsalía

Vicepresidente: Julio César Pérez

Secretario: Nelly Zerta Pérez

Prosecretaria: Fonsalía

---

<sup>1</sup> En algunos de los casos aparecían en el registro solo los nombres de los vocales, sin sus apellidos, en otros casos los hemos omitido debido al deterioro del papel donde fue registrado que no permite su legibilidad.

Vocales: Daniel Cabrera, Guillermo Shoelderle, Julio Martínez, Negri, Parto, Elbio González, Angel, Juliana González.

Obsérvese que a diferencia de las comisiones anteriores, a la de este año se le agregan ahora los cargos de vicepresidente y prosecretario, en este caso la presidencia queda en manos de una mujer, aunque siguen siendo varios los miembros hombre, lo cual puede llamarnos la atención si lo comparáramos con la realidad actual.

Algunas de las actividades que aparecen mencionadas en los libros, en las cuales intervenía la comisión tenían que ver con: festivales culturales para recaudar fondos, acompañamiento en excursiones, ayuda en el comedor escolar, acompañamiento en campañas de vacunación, campañas de recolección de ropas para los niños más necesitados, etc. Otra de las instancias en que la comisión aparece en escena, es mediando entre las familias y la escuela, principalmente con aquellas familias de alumnos que por alguna razón dejaban de asistir por tiempo prolongados. El protagonismo que adquiere la comisión de fomento en esta época es notorio dada las muchas referencias a las que se le hace a través de los registros de los libros diarios, así como también lo demuestran los testimonios de algunos de los entrevistados:

*“La escuela históricamente siempre tuvo un rol muy protagónico. Como escuela pública, no tanto así el colegio Cristo Rey. Fue hasta el golpe de Estado, el centro más imaginativo de lo civil, con comisiones fomento muy fuertes”. (E2)*

El peso de las comisiones de fomento, las referencias a las mismas a través de las fuentes escritas y testimoniales revelan la consolidación de un fuerte lazo, entre los miembros de las familias de la zona que formaban parte de las comisiones, siendo estas un ejemplo de construcción de participación e intervención de las familias en el ámbito escolar. Es importante recalcar la adjudicación que hacemos de participación e intervención, entendiendo que las familias no solo eran invitadas a participar de actividades de la escuela, formar parte de las comisiones, asistir a clases abiertas o actos culturales, sino que además asumían tareas desde las cuales intervenían en lo escolar: organizando, gestionando y mediando, a la vez adquiriendo un rol protagónico y de reconocimiento en la cotidianeidad de la escuela.

Esta activa participación de las comisiones de fomento en lo escolar también quedaba demostrada no solo a través de las actividades en las que colaboraban sino también en aquellas que eran promovidas por sus miembros, por ejemplo encontramos un registro que evidencia el pedido de solicitud por parte de la directora

al inspector para autorizar a realizar en el local escolar una reunión convocada por los integrantes de la comisión para llevar adelante la conformación de un club de vecinos; si bien luego no volvemos a encontrar referencias que tengan que ver con la evolución del mismo, sí podemos visualizar el fuerte componente de iniciativa que implicaba la propuesta por parte de la comisión. Aparece además la escuela como ese centro de reunión, donde no solo se convocaría a las familias de los escolares que asistían a la escuela sino a todos los vecinos de la zona, denotando la relación de la escuela con el medio.

### **Vecinos y ex alumnos**

Durante este año (1945) son varias las referencias encontradas en los libros de instancias de acercamiento de los vecinos a la escuela, entre las cuales encontramos como motivos de dichas reuniones: disertaciones a cargo de especialistas sobre “jubilación justa”; reuniones para la designación de un delegado representante en el Consejo de Salarios; reuniones organizativas de festivales y veladas. En este último punto, cobran relevancias las referencias encontradas a los ex alumnos, en ocasiones los mismos se reunían y realizaban festivales en la escuela y en beneficio de la misma. Encontramos el programa de un festival que fuese organizado y protagonizado por ex alumnos de la escuela, el mismo comprendía:

*“Realizar en el local escolar en beneficio de la misma, una velada en la que actuarán solamente ex alumnos. Se realizará el domingo a las 16 y 30 horas con el siguiente programa: Las novedades del tío, coro, serenata, recitado, fantasía española, revista napolitana, baile.”* (Libro Diario, 1945, p.96).

Es importante ver como la escuela seguía siendo el centro de reunión y de eventos de participación de los vecinos y de aquellos alumnos una vez que egresaban de la institución escolar.

Sin duda la escuela fue durante estos años el punto de referencia del entorno social inmediato, supo desplegar sus vínculos con diferentes actores e instituciones, allí la fuerte presencia de la comisión fomento tuvo un papel protagónico como mediadora y otras veces actuando como gestora e impulsora de actividades y propuestas que involucraran a la escuela, sus maestros, sus vecinos, ex alumnos y otras instituciones de la zona.

El grupo de vecinos de Toledo, ha sido en sus orígenes caracterizado como un grupo con fuerte espíritu de colaboración y comunitario, por lo que ha estado en sus cometidos el acercarse a la escuela en variadas ocasiones. Será en este mismo año

que se funde el famoso Club Social y Deportivo “Juventud Unida”, “su primera sede fue un rancho de madera al costado de la ruta 6, lindante con una viejísima farmacia. (...) Pocos años después su primera comisión compró el predio actual, frente a la plaza del pueblo”, (Fontana, 1999:147) y que tanto ha tenido que ver en la historia de Toledo.

**el Toledano** /MARZO 2006

## CLUB SOCIAL Y DEPORTIVO “JUVENTUD UNIDA”

-En este mes de marzo cumplió su 61 aniversario el club Juventud Unida, fundado el 13 de marzo de 1945, a iniciativa de los Sres. Juan Quisselis, Alfonso Orejuela y Walter Sansberro. (Foto)

**PRIMERA COMISION DIRECTIVA:**

Presidentes: ... Leopoldo Fonsalía  
 Vice: “ ... Vicente Larrainzar  
 Secretario: ..... Juan Quisselis  
 Pro: “.....Julio D. Lara  
 Tesorero:.....Agustín Viglione  
 Pro: “.....Ramón Manzi  
 Vocal:.....Juan Creus (h)  
 Vocal:.....Virgilio Santagiuliano  
 Vocal:.....Oscar Font  
 Vocal:.....José C. Torres  
 Vocal:.....Luis Q. Larrosa

**COMISION FISCAL:**  
 Andrés Rodríguez – Miguel Fonsalía – Héctor Candelaressi.-

Vaya nuestro reconocimiento y recuerdo hacia aquellos vecinos que contribuyeron con su esfuerzo, para hacer realidad esta Institución.-



*Primer festival de Música y Canto, Estela Serrat, Luis Miranda y Gladys Sinfuentes*

*El Toledano.-*

Obsérvese que quien figura en el recorte de prensa, como Presidente del Club: Leopoldo Fonsalía, es quien además en los registros del Libro Diario de 1946 como el Presidente por ese entonces de la Comisión de Fomento escolar, e incluso algún otro de los apellidos de quienes aparecen en la nómina como vocales también aparecen repetidos integrando las Comisiones de Fomento de la escuela. Esta activa participación de los miembros en diferentes comisiones deja en evidencia el espíritu participativo de los habitantes del pueblo, la toma de iniciativa desde diferentes agrupaciones y su incidencia e intervención en diferentes agrupaciones y colectivos sociales.



## **El Vivero: el proyecto del parque escolar**

El vivero cobró por estos años un gran protagonismo, primero de la localidad toda, como una fuente muy importante de trabajo y segundo por su estrecha relación con la escuela.

El vivero, actual vivero Alejandro Gallinal, ha tenido un gran protagonismo en la historia de Toledo y también en su relación con la escuela, adquiriendo diferentes connotaciones a lo largo de la historia. Por ejemplo, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados, quienes por ejemplo llegan a afirmar:

*“El vivero está destruido hace treinta años tenía 250 funcionarios, hoy quedan 20 para 89 hectáreas”.* (E2)

En la documentación con que contamos, en referencia al vivero, aparece:

*“En 1911 es fundado el Vivero Nacional y Granja de Toledo, a iniciativa del entonces ministro de Industrias Dr. Eduardo Acevedo, apoyada y promulgada en decreto ley por el presidente José Batlle y Ordoñez. Desde la iniciación de su actividad en 1912, en campos que ocupara a principios de siglo pasado la antigua capilla de doña Ana, hasta el presente, el establecimiento cumple el cometido primordial de producir árboles de especies que han contribuido al desarrollo de la forestación nacional, oficial y privada.”* (La Voz de Pando, 1939).

En sus comienzos en el vivero funcionaba además de las áreas de plantación, un aserradero y un museo de la madera, este último funcionando hasta la actualidad. Encontramos referencias al respecto en el libro de Fontana (1999) donde desarrolla una narrativa de ficción incorporando elementos fidedignos de la historia de Toledo y su infancia, escribe: *“La primera vez que mi padre me llevó al Vivero yo tendría unos cinco o seis años y ocupé el centro de la atención de dos o tres mujeres que trabajaban en las oficinas (...). Mi padre me presentó a sus compañeros de trabajo con indisimulado orgullo. (...) Me mostró el viejo y pequeño museo instalado en una de las salas laterales del edificio y donde solo quedaban unos antiguos sables y fusiles, algunos trozos de madera tallada, retratos de próceres mustios y opacos, un escudo oxidado y una bandera Uruguay guardada en una caja de cristal, doblada cuidadosamente y con el sol cara de gordo estúpido colocado hacia arriba. Después fuimos al aserradero.”* (Fontana, 1999: 75)

Como primera referencia de la relación de la escuela con el vivero en los registros aparece dada por la iniciativa desde el vivero de construir el parque escolar, por lo que la directora asignó un obrero para el cuidado del mismo:

*“Se asignará un obrero permanente al frente del jardín y parque didáctico de la escuela, el obrero encargado de dicho parque será Leandro Felipe Pratto, funcionario capacitado, activo y honesto que cuenta con la absoluta confianza de esta dirección.”*

En el recorrido por la documentación, se continúan haciendo referencia a la evolución del parque escolar, incluso desde el testimonio de los entrevistados:

*“Recuerdo los jardines que tenía la escuela, lleno de árboles, con bancos de ladrillos a la vista, los niños jugando con los trompos. Había un aljibe lleno de plantas. Los padres se encargaban de cuidarlo y nosotros los niños lo manteníamos.” (E3)*

El director del vivero fue nombrado, en este año como miembro una carta recibida de de honor de la Comisión de Fomento de la escuela, al respecto el director envía una carta constatando su agradecimiento ante dicho nombramiento:

*“De mi mayor consideración. Tengo en mi poder su tan gentil carta, primero relacionada con la constitución de la Comisión de Fomento, correspondiente al año en curso, en la que se me ha hecho la distinción de designarme por unanimidad Miembro de Honor. Esta simpática atención que recibo de esa entidad significa un recuerdo tan espiritual como agradable que evoca para mí tiempos de luchas felices que tanto estimo. Ruego informar a la señora, sea portadora de mi agradecimiento a los miembros de la Comisión y de mi íntimo deseo de que esa Escuela sea como ha sido siempre, un ejemplo de cultura y abnegación tanto de los padres del alumnado como de las maestras que actúan en ese centro docente, con verdadero amor en tan elevado acontecimiento como es el de transmitir los conocimientos humanos, tanto de cultura como de educación social a nuestros pequeños oyentes.” (Libro Diario, 1946, p.31).*

Resulta muy interesante la forma en que concibe el director del vivero a la institución educativa, primero refiriéndose a la actuación de los padres, seguramente en alusión a la participación de los mismos en la escuela, y también a los docentes, de quienes destaca *“verdadero amor en tan elevado acontecimiento como es el de transmitir los conocimientos humanos, tanto de cultura como de educación social a nuestros pequeños oyentes”*; aquí realiza una interesante distinción respecto a la función de los docentes, como transmisores de conocimientos en dos sentidos: de cultura y de educación social. Creemos entender que con la connotación de cultura estaría refiriéndose al conocimiento de tipo general, programático, curricular, pedagógico, y por otro lado, lo que llama como educación social. En esta distinción subyace el reconocer la especificidad de lo pedagógico: como la transmisión de una cultura general y la cuestión social como acción educativa, y reconociéndola como función de la escuela, en tanto los docentes pasan a ser concebidos como una

especie de agentes sociales. Es importante atenerse al protagonista del discurso: el director del vivero, de una empresa que actúa como fuente de trabajo para muchos de los habitantes de la zona, en este sentido su concepción de educación social podría estar vinculado a un tipo de educación que prepare para el trabajo, que forme al ciudadano. La concepción del director del vivero denota a su vez, como representante de quien habita en el medio en el que se encuentra la escuela, la gran valoración social que la misma tenía y es en ese sentido que adquiere legitimidad como promotora de cultura y a la vez en su función como educadora. Esta concepción hace a la visión “sociopedagógica” (Soler, 2005) de la escuela.

### **La intervención de la comisaría**

En varios de los registros encontrados en los libros se hace referencia a la intervención de la comisaría en lo escolar, la directora solía mantener al tanto a través de notas enviadas al comisario, de acontecimientos ocurridos en la escuela, por ejemplo:

*“Pongo en conocimiento que el alumno Juan José Cruz, al venir para el Colegio en el día de hoy fue mordido en la pierna izquierda por un perro en la plaza de la localidad, siendo la mordedura bien visible. De inmediato pongo esta novedad en conocimiento de los padres del alumno y del Comisario de la localidad”.* (Libro diario, mayo 1945)

Esta notificación respondía a situaciones de tipo más cotidianas, pero denotan la relación de la escuela con la comisaría, al ser alertada en el mismo plano de importancia que a los padres del alumno protagonista del suceso mencionado.

Otras de las referencias tenían que ver con la intervención y o mediación de parte del comisario para con las familias de alumnos que no asistían a la escuela por alguna razón, por ejemplo:

*“Desde el primer día de clase, la suscripta ha hecho lo posible por medio de visitas a los vecinos, cartas y en colaboración con la Comisión de fomento y del Sr. Comisario de la localidad para que la asistencia de alumnos a clase sea lo más regular posible”.* (Libro Diario, mayo 1945, p.13)

En otros de los registros, aparece:

*“Comunico al Sr. Inspector que de acuerdo con el Sr. Comisario Rogelio Dalús, el censo de niños en edad escolar dio un total de 160 niños de los cuales 154 están inscriptos en el colegio de mi dirección”.*

(Libro Diario, 1945, p. 25)



La participación de la comisaría puede también estar respondiendo a supuestos más complejos que pasen por la actuación de la comisaría como garante del orden y la disciplina no solo en el entorno local, sino también escolar. Tanto la comisaría como la escuela pueden ser consideradas a lo largo de la historia de las instituciones, como instituciones asociadas al control, la autoridad, vigilancia y garantía de un cierto orden social, que aunque puedan desde sus fines obedecer a objetivos distintos, opera en ambas una lógica que las hace quizás integrar una especie de alianza para mantener el bien y el orden social. Este tipo de alianza aquí identificada respondía a un programa estatal desde el cual favorecer un clima civilizatorio.

### **La salud de los niños:**

Este aspecto podríamos considerarlo como una de sus prioridades: la salud de los niños, aspecto que aparece registrado en varias oportunidades.

Podemos referenciar en los registros al respecto aspectos que tienen que ver con: la situación económica de gran parte de los niños que asistían a la escuela, los mecanismos de asistencia para paliar dicha situación llevados adelante por la escuela, como ser el comedor escolar, la copa de leche, la entrega de ropa y calzado, pero también el seguimiento y control que se intentaba hacer de la salud de cada niño. Podemos también asociar otros aspectos, no menos importantes, pero sí con menores referencias en los registros como eran la higiene del local escolar y la del propio niño.

En las primeras páginas del libro encontramos un registro que obedece al aspecto anunciado, allí la directora hace constar su compañía a un grupo de niños a la policlínica de la zona para que se vacunasen:

*“Me puse en comunicación con el médico de la localidad para proceder a la vacunación de los niños”.*

*(Libro Diario, 1945, p.13)*

En otras ocasiones:

*“En horas de la mañana llevo al médico a doce niños por posible pediculosis. Después de revisarlos el médico me indicó que debían ser retirados de clase.”*

*(Libro Diario, 1945, p.16)*

En este sentido la reiteración en los registros otorgado a la relación educación y salud, no es menor, pues en ella también subyace una tradición normalizadora que

apelaba por el cuidado del cuerpo como objeto de la educación y la instrucción. Recordemos que Varela afirmaba que la educación, en tanto física y espiritual, esta preocupación se volvía así mecanismo de cuidado de la salud del niño, a la vez que interés por el desarrollo de los mismos.

En varios registros de los primeros Libros Diarios de la época estudiada aparece la referencia a comunicaciones mantenidas por parte de la directora con vecinos de la localidad, el tema sobre el cual giran estas conversaciones tienen que ver con temas referidos a la salud. Por ejemplo:

*“Conversé con varios vecinos de Toledo respecto a los prejuicios que en la localidad causa la mosca del Mediterráneo y luego de leerles la circular estuvieron todos de acuerdo en fijar un sábado a las 15 horas para que el técnico de la clase práctica indicada, se impartiera las instrucciones que crea conveniente”.* (Libro Diario, 1945, p.18).

Por esta época se priorizaba desde la inspección de primaria el cuidado de la higiene y la salud de los niños, en tanto los maestros contaban con una serie de fichas que funcionaban como seguimiento de la salud de cada niño. Sumadas a estas fichas, estaban además los diferentes tipos de notas de exclusión del local escolar de alumnos en caso de padecer por ejemplo resfrío, o presentar algún síntoma considerado de enfermedad, sobre todo si era de tipo contagiosa. En este sentido, la escuela llevaba adelante un importante trabajo en red con la policlínica de la zona, sobre todo para campañas de vacunación, siendo variadas las referencias encontradas en los libros al respecto.

La preocupación por la salud de los alumnos pareciera arrastrar una matriz de tradición normalista desde la cual el impulso y preocupación por la salud era sinónima de avance, prosperidad y progreso del país. Desde este supuesto cobra sentido nuestra apreciación por conjugar la salud, con referencias encontradas en los registros sobre la pobreza, ya que hacíamos referencia más arriba que en esta dimensión de análisis, también tendría lugar el papel del comedor escolar, que desde los primeros libros ya aparece la referencia al mismo: *“Esta escuela posee comedor escolar. Son atendidos 60 niños.”* (Libro Diario, 1946) Es lamentable no poder contar con la matrícula total del alumnado en este año, para poder compararla en relación a los que asistían al comedor.

Y también en los testimonios de los entrevistados: *“La cocinera que nos atendía con esmero se llamaba “Elvira”, para nosotros era simplemente “Doña Elvira”, ella me*

*trataba con dulzura y calidez, nunca me trato mal, fue casi una madre de cientos, nos cuidaba, nos alimentaba con cariño, en mi caso me permitía "raspar las ollas" cuando hacía el postre (casi siempre crema de chocolate), jamás la olvidaré, y los compañeros de aquella época creo que tampoco". (E5)*

Se depositaba así, en la escuela no solo la función de enseñar, sino también de alimentar, como práctica cotidiana de la escuela, parte integral de la tarea, a la vez que compensatoria en el cuidado de aquellos niños, a los que se les atribuía la categoría de "condición económica precaria".

Servicios que estaban más bien dirigidos a aquellos alumnos que se encontrasen, de acuerdo a la denominación utilizada en los registros: "en situación económica precaria". En el libro diario de 1945, en sus primeras páginas encontramos una nómina de alumnos, solicitada a la directora de la escuela por parte del inspector, clasificados por edad, clase y número de niños en situación precaria. En base a esta lista, la directora con colaboración de la comisión de fomento llevó adelante diferentes actividades, campañas y solicitudes de recolección de ropa y calzado para estos niños, tal como lo podemos leer en el siguiente registro del libro diario de 1945:

*"Poder disponer de una partida de ropa y calzado para ser distribuida entre los escolares de situación económica precaria y habiendo la suscripta contestado a esa circular, me permito preguntar al Sr. Inspector dada la temperatura reinante en este invierno, si es posible que pueda contar la escuela a mi cargo, con la ropa y calzado que solicité para ser repartida de inmediato entre los alumnos de situación económica precaria". (Libro Diario, 1945, p.6). Obsérvese la reiteración e insistencia al denominar a ese grupo de niños: situación económica precaria. La escuela viene a compensar la situación de esos niños, a la vez que denota el cuidado de los mismos a través de la solicitud de calzado y ropa.*

La siguiente es la lista que aparece en el libro:

PRIMER AÑO	Nº DE NIÑOS
6 años	7
7 años	4
11 años	1
SEGUNDO AÑO	
7 años	3
8 años	6
9 años	3
TERCER AÑO	
8 años	9
9 años	3
CUARTO AÑO	
10 años	4
11 años	4
12 años	4
QUINTO AÑO	
11 años	3

12 años	6
13 años	1
SEXTO AÑO	
12 años	3
TOTAL	60 niños

Obsérvese que el total de niños clasificados en esta situación es de 60, lo cual corresponde a la cantidad de niños que en ese momento, según se registra asistían al comedor escolar.

La vinculación a la pobreza es un aspecto reiterativo en la documentación de la escuela, la pobreza aparece vinculada particularmente a dos aspectos: la pobreza de la zona y los niños pobres que asisten a la escuela. Sin duda que estas cuestiones respondían a la problemática social y sanitaria por la que atravesaba el país, las cuales era necesario enfocar desde las diferentes políticas sociales y también desde el sistema educativo. Esta fue una limitación de la época que se denunció por parte de los maestros al hacer referencia a que los esfuerzos de la escuela no alcanzaban, era necesario el desarrollo de políticas estatales que se extendieran más allá de la confianza depositada solo en la escuela.

## **Segundo momento:**

### **1948-53 “Las suplentes”**

La primera directora que entra en escena una vez jubilada Esther Azarola, es la maestra Rosario Valenzuela, a quien la podemos encontrar en la nómina de docentes que registrase Azarola a comienzos del 45. Esta directora y otras que

forman parte de este periodo las hemos agrupado con la denominación de “suplentes” no solo por el carácter del cargo sino además denotando cierta disminución en la exhaustividad de sus registros. Este grupo de directoras pondrá el énfasis de su gestión en: las salidas didácticas y los actos culturales.

En la gestión de la directora Valenzuela, también se hace referencia, desde sus registros a algunos aspectos muy interesantes a saber como la creación de la clase jardinera, como propuesta impulsada por el inspector en una de sus visitas, tal como lo podemos constatar en la siguiente nota: *“Habiendo visitado, con fecha del 20 de mayo de 1948, nuestra escuela el Sr. Inspector y planteando el problema del futuro núcleo escolar, dio la idea de la creación de la clase jardinera que constituiría una sólida base, además de sanar una serie de problemas de orden social. Apoyamos ampliamente esta idea”*. (Libro Diario, 1948, p.81).

Véase como la propuesta de creación del nivel de jardinera, inicial en la escuela es evaluado desde dos puntos de vista: solución a los problemas sociales de las familias de la localidad, nos lleva a suponer sobre todo del tipo económico, por otras alusiones a dicha situación realizada en los registros, y por otro lado como una manera de asegurar y consolidar una base curricular, al parecer necesaria para aquellos alumnos que luego ingresen al nivel primario.

Hacia marzo de 1951 asume el cargo de dirección de la escuela, la maestra María Inés Martínez, en el mismo año, por razones de enfermedad de dicha directora, debió asumir el cargo la maestra Benita Camio quien lleva adelante una gestión caracterizada por la realización de salidas didácticas a otras escuelas cercanas, así como también a Montevideo.

### **El plantel docente**

La nómina de docentes que componían el plantel en este periodo se registraba de la siguiente manera:

- Juana de la Caba de Biagi
- Irma Barón
- María Nieves Sánchez

-Lydia Guzamán

-Lila Rodríguez

-Benita Camio

Obsérvese que no aparecen nombres que se reiteren en el periodo anterior, sí tendrán continuidad algunas de ellas en el periodo siguiente con la dirección a cargo del maestro Caludio Camacho.

Aparecerán en este periodo algunas referencias a maestros que si bien no aparecen en las nóminas referentes a la lista de personal docente, sí tiene un pasaje, aunque a veces efímero por la escuela, serán aquellos que tomen posesión de las llamadas “ayudantías”.

### **La Comisión Fomento**

Con fecha del 21 de abril de 1948 aparece el registro de la conformación de la Comisión de Fomento de este año, integrada de la siguiente manera:

Presidente: Leopoldo Fonsalía (quien había ya ejercido la presidencia en los años 45 y 46). Secretario: Juan Q. (ya había también formado parte de comisiones anteriores).

Vocales: Juan Hernán, Maruja, Dotta de Parto, Rogelio Pérez, Santajuliana, Leonor Shoelderle, Ramón, Jorge, Nicolás Remersaro, Salustiano Escudero, Isabel tejera.

Integrantes de la Comisión de Fomento del 49:

Presidente: Elbio Fernández. Secretario: Jorge Pérez. Vocales: Sra. De Echeverría, Amanda de Rodríguez, Manuel Pérez, Salustiano Escudero, Juan Echeverría, Maruja Perdomo, Juan Hernán, Sra. De Pérez, Feliciano.

En el año 1950 la Comisión de Fomento se conformará el 15 de abril, siendo sus miembros:

Presidente: Elbio Fernández (continúa el presidente designado en la comisión del año pasado). Secretario: Pura Pratto. Vocales: Pedro Parto, Jorge Pérez, Juan Hernán, Hilda Shoelderle.

Obsérvese como se continúan repitiendo nombres y apellidos de comisiones de años anteriores.

Llegados al año 1951, la Comisión de Fomento se conformaba por los siguientes miembros:

Presidente: Luis Villotti (en este caso cambia el miembro presidente que venía manteniendo continuidad los años anteriores)

Secretario: Pura Prietto. Vocales: Delmira de Pratto, Esther Larraizar, Nélica Fuentes, Ofelia de Remersaro, Santajuliana, Eduardo Cardozo, Juan Hernán. Si bien se repiten algunos de los nombres, también empiezan a incorporarse otros.

En 1952 la Comisión de Fomento era la siguiente:

Presidente: Luis Villotti (continúa en el cargo)

Secretario: Olga B. de Rodríguez. Vocales: Ofelia de Remersaro, Delmira de Pratto, Dora E. de Larrosa, Amanda J. de Rodríguez, Rosamaria J. de Helig, Pedro Parto, Eugenia de Rochkosky, Maria Ch. de Perdomo y Eduardo Cardozo.

### **Matrícula del alumnado:**

1° V19 N17 T36

2° V18 N14 T31

3° V14 N10 T27

4° V19 N10 T29

5° V9 N12 T21

6° V8 N15 T23

TOTAL: V87 N80 T167

En comparación con la matrícula que anteriormente pudimos evidenciar correspondiente al año 1945 en la que había un total de 160 niños, tres años después la matrícula sigue casi intacta.

### **Las Kermeses**

La directora que al momento nos aboca en la lectura de sus registros, llevó a cabo durante su actuación frente a la escuela variadas kermeses y actos culturales a través de los cuales recaudar fondos para la escuela, pues serán variadas las solicitudes de reparaciones del edificio escolar, registro que hasta el momento es leitmotiv de todos los años estudiados, en todas las gestiones de los directores que estuvieron al frente de la escuela. Una de las entrevistadas, ex alumna, recordaba esos momentos al decir:

*“Recuerdo las kermeses que se hacían, mi mamá hacía matambre relleno, tortas fritas, pizzas, bueno de todo y luego se vendían, con lo que se recaudaba mucho dinero para la escuela. Recuerdo al señor Roque, él era el encargado de hacer la*



*tómbola en las kermeses, con un palo largo y una rueda numerada, fue una época preciosa". (E4)*

Sin duda las kermeses no solo son recordadas por los ex alumnos como instancias de disfrute y buenos recuerdos de su infancia, sino además nos revelan a través de la realización de las mismas la participación de la comunidad en las propuestas escolares. Los días de kermeses, en su mayoría realizadas los días domingo a decir de alguno de los entrevistados: *"No quedaba nadie en la casa, estábamos todos en la kermes de la escuela"* (E). Ellas parecen haber sido una importante instancia de vinculación de la escuela con su entorno, donde el local escolar aparece identificado una vez más como el centro de reuniones que convocaba a los vecinos de la localidad.

### **Salidas didácticas**

Dentro de las salidas se destacan las visitas a otras escuelas de la zona: la escuela de Toledo Chico y la de Suárez, los motivos solían responder a invitaciones de las directoras de escuelas de la zona para visualizar cortos cinematográficos.

*"Fui invitada por la Directora de la Escuela de Toledo Chico a concurrir a las 13 y 20 a dicha escuela con los alumnos de quinto y sexto año y sus respectivas maestras a presenciar cintas de cine recreativas y culturales". (Libro Diario, junio 1949, p.81).*

Otras de las salidas también respondían a invitaciones de diferentes lugares e instituciones, allí encontramos registros que hacen referencia, por ejemplo al Instituto antirrábico, en este caso, la causa de la invitación obedecía al hecho de que varios alumnos de la escuela habían, al parecer intervenido en un concurso realizado por dicho instituto.

Tanto en esta salida como en otras, siempre quedaba asentado en el registro el acompañamiento de madres integrantes de la comisión fomento que irían a la salida didáctica. Otro aspecto que también aparecía en todos los registros de la directora en alusión a las salidas didácticas tenía que ver con los fines de las mismas, allí afirmaba que a las salidas les competía un fin recreativo y otro fin cultural y educativo que de acuerdo a cada salida se justificaba de manera diferente, por ejemplo:

*“Realizar el próximo 25 si el tiempo lo permite, una excursión con alumnos de primer año. El recorrido será de Toledo al puerto, de allí por la rambla sur a la playa del Buceo, de este lugar al jardín zoológico, donde haremos una merienda, volviendo de este último sitio a Toledo. Los gastos serán costeados en su totalidad por comisión fomento. Durante toda la excursión los niños serán vigilados y acompañados por la suscripta y demás personal docente, como por varias señoras miembros de la comisión de fomento. Los fines: recreativo y cultural, se logrará plenamente que los lugares que se visiten, ya que muchos de los niños no conocen y carecen de la menor idea de lo que es la ciudad, el mar, la playa y de las diversas especies del jardín zoológico”.*

Obsérvese que vuelve a aparecer la distinción adjudicada a los fines de la escuela como: culturales y educativos, recuérdese que cuando hicimos mención a una carta de agradecimiento por su mención como miembro de honor de la comisión de fomento, el director del vivero realizaba dicha distinción, en ese caso, otorgándole a la educación el adjetivo de social. Esta reiteración en los registros, ahora latente en vinculación con la planificación de salidas didácticas, no vuelve a ser menor, pues desde allí volvemos a constatar la concepción de la escuela, no desde la valoración del medio sino desde lo pedagógico, como puede ser la realización de una salida didáctica y su justificación.

Es interesante observar como el fomento de las salidas didácticas parecía ser una prioridad en la gestión de la directora, ya que desde sus registros podemos leer que la iniciativa de realización de las mismas surgían de ella y no a pedido o solicitud del resto de los maestros de la escuela, o al menos no quedó registrado para ser interpretado de tal manera. Quedan en evidencia algunos de los motivos que impulsaban a la directora a la realización de las salidas, sobre todos de aquellas que implicaba el traslado a la ciudad de Montevideo, al decir que muchos de sus alumnos no conocían la ciudad, o incluso el mar.

### **Ex alumnos**

Vuelve a aparecer en este periodo la referencia a los ex alumnos, denotando continuidad en la presencia y acercamiento a la escuela de este grupo de sujetos, aún una vez ya egresados de la educación primaria. Esta vez la referencia es mediada por la solicitud de los mismos para la postulación de becas para la realización de estudios agrarios:

*“En esta fecha, presentase un niño, solicitando informe sobre las becas que ofrece la Escuela Agraria de San Ramón. Como considero que el ex alumno Carlos reúne los*

*requisitos pedidos, quizás puede ser admitido entre los aspirantes.” (Libro Diario, abril, 1948)*

Desde aquí podemos conceptualizar el perfil de egreso de los alumnos en cuanto a sus aspiraciones a continuar, en este caso estudios agrarios. Dicha aspiración no es casual ni a la época ni al lugar donde residían estos estudiantes. Si bien la escuela se encontraba situada en una zona que poco a poco comenzaba a urbanizarse, sus orígenes denotan la presencia de lo rural en el entorno, obsérvese en la siguiente documentación:

*“Por Decreto del 12 de setiembre de 1919, acuérdesse Personería Jurídica a la Comisión de Fomento Rural de Toledo, presidida por el Sr. Nicolás Remersaro y que tuviera importante y decisiva participación en el logro de múltiples conquistas para la zona”. (Revista Destellos, 1969).*

En otras ocasiones, se registraba la solicitud por parte de ex alumnos que se acercaban a la escuela pidiendo una constancia de culminación de la primaria para poder iniciar los estudios secundarios:

*“La que suscribe hace constar que el alumno Arnaldo Franco cursó el sexto año de los estudios primarios durante el año 1946. Demostró capacidad suficiente para iniciar estudios liceales. Concurrió por lo menos a un ochenta por ciento del total de clases correspondientes al año lectivo.”*

**Tercer momento:**

**1953-58 “Claudio Camacho”**

**Recuerdos de un maestro:**

Porque aún viviendo en otra época, con otra historia, somos capaces de transportarnos al pasado, de conocerte a pesar de nunca haberte visto, de imaginar tu presencia, tus gestos, tu andar nervioso...qué propicia la narrativa, el poder contar una historia de la que parece seguir queriendo formar parte...

Me parece poder verlo en su dirección, imaginarlo. Con su impronta nerviosa, su puño movedizo y fuerte con el cual tomaba la pluma para escribir de pie, con esa letra que se volvía inteligible, y sin demorar mucho, pues eran varias las tareas que le esperaban, escribir entonces el primer registro del día... aún cuando la escuela todavía estaba vacía. La rutina escolar, todos los días era la misma, despertar temprano, engalanarse con la túnica pulcra la cual hacía resaltar aún más su perfil de maestro exigente. Casi corriendo abandonaba su casa habitación, desde la cual solo hacía falta recorrer unos pocos metros para enfrentarse al gran portal con que la escuela le daba la bienvenida. Siempre el primero en llegar... si el tiempo se le hacía eterno y no era momento aún de hacer sonar la campanilla, entonces quedaba aún tiempo para acercarse al piano, pocos minutos después comenzaban a llegar sus blancas palomas que ya desde lejos oían, aunque un poco desafinado, las tristes melodías del maestro...

Llegados al año 1953 aparece el registro de la toma de posesión del director Claudio Raúl Camacho, quien estará al frente de la dirección escolar hasta 1958. Este director fue recordado con gran afecto, admiración y respeto por todos los entrevistados:

*“Me acuerdo del director Camacho, exigente, correcto. Tocaba el piano. Él se encargaba de cuidar el edificio, el jardín”. (E3)*

*“Nuestro director tenía una huerta hermosa, hasta con vacas. ÉL nos daba la leche, servía el almuerzo en el comedor”. (E4)*

*“Me acuerdo de Camacho, tenía muchos animales.” (E6)*

En cuanto a los registros llevados adelante en los libros por el director Camacho, pudimos observar cuales eran algunas de sus prioridades: la insistencia y reiteración de solicitudes a la inspección para el arreglo del local, la necesidad de cuidar el jardín y la huerta escolar y la realización de salidas didácticas con frecuencia. En la documentación estudiada hemos podido dar con un informe de evaluación del inspector a la gestión de este director, desde el cual es destacada su actuación frente a la dirección escolar, así como también da cuenta de sus prioridades de gestión:

*“El Sr. Director se ha preocupado en forma elogiosa por el arreglo del local, lo mismo que ha conseguido hacer una hermosa huerta y un jardín que sirve para embellecer la escuela. Aconsejo que ese plan en la formación de huerta y jardín sirva como elemento de observación y experimentación, base y fundamento de las Escuelas Nuevas”. (Informe diciembre 1954).*

En la apreciación realizada por la inspectora, no solo constatamos la prioridad y preocupación del director por la estética de la escuela, sino también la orientación de vincular lo realizado con lo curricular, en este caso con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y experimentales.

### **El plantel docente:**

La siguiente es la nómina de docentes que aparecen en escena en este periodo:

-Benita Camio (quien se jubila durante el primer año de gestión del director Camacho). En referencia a ello encontramos el siguiente registro:

*“De acuerdo con la Comisión de Fomento y ex alumnos el próximo domingo a las 16 hs. Hemos resuelto realizar un acto con el fin de despedir a la Sra. Benita Camio quien se acogió a los beneficios jubilatorios”.*

Esta directora, Benita ya la habíamos mencionado en el periodo anterior, manteniendo una breve continuidad al comienzo de la gestión de Camacho y con motivo de su jubilación.

-Juana de la Coba de Biagi, la misma es muy recordada por varios de los entrevistado al decir: “Recuerdo a mi maestra de primer año, Juana, no recuerdo su apellido”.

-Irma Barón de Herrera

-María Nieves Sánchez

-Lydia Gazamán

-Natividad Belino

-Amelia Viera Albornoz

-Elizabeth Castella

-Zoraida B.

De la nómina de las docentes observamos que continúan en la escuela cinco de las docentes que estaban en el periodo anterior e identificamos un número superior en la cantidad de docentes con respecto al plantel del periodo anterior.

En 1956 tomará posesión del cargo de “ayudantía efectiva” la maestra Nilia Herrera de Mieres, de quien pudimos constatar será quien continúe en el cargo de dirección posterior a Camacho. La maestra Nilia es recordada por varios de los

entrevistados no muy felizmente, y recordando que era llamada “la maestra de cuello largo” o “la esposa del aviador”, los mismos entrevistados también manifestaron que no se llevaba bien con el director Camacho, con quien discutía en variadas oportunidades. A decir de uno de los testimonios:

*“No se llevaba bien con Camacho. Cuando quedó como directora hizo sacar todos los cuadros de los próceres, también los de Artigas diciendo que los sacaba porque tenían caras feas”. (E4)*

### **Sus métodos**

Resulta interesante realizar una exploración sobre los aspectos que se priorizaban a la hora de enseñar, las metodologías, la disciplina, etc. Para ello hemos contado con documentos tales como informes de evaluación docente realizados por los inspectores. Estos documentos, los que se encontraban en la escuela datan del año 1950 en adelante, aspecto por el cual nos vimos limitados a explorarlo en los periodos anteriores, en paralelo con algunas referencias encontradas en el Libro diario al respecto, como por ejemplo:

*“En el día de la fecha se realizó la primera asamblea de padres con el fin de solicitarles la colaboración necesaria en la obra escolar enterándolos de la replicación de los nuevos programas escolares”. (Libro diario, marzo 1957)*

De estos los informes de supervisión a los maestros por parte del inspector, podemos dar cuenta de los aprendizajes que se priorizaban: *“comprobando que en esta clase el alumno ha sido guiado para investigar, observar, pensar logrando por sí mismo la fundamentación que le permite iniciarse en la investigación científica”. (Informe, 1958).*

Como vemos prevalece en este testimonio y se repite en otros informes, la relevancia de incorporar en la enseñanza estrategias vinculadas a la investigación científica, el método científico. A este aspecto podemos agregarle el de los métodos llevados adelante por el docente para el logro de los aprendizajes, en muchos de los informes prevalece la referencia a prácticas de enseñanzas innovadoras y congruentes con lo impulsado por la corriente e influencia de la Escuela Nueva, referencia que ya ha sido puesta de manifiesto en otros aspectos antes señalados. Por ejemplo, podemos observar en las siguientes apreciaciones encontradas en algunos de los informes: *“La documentación de actividades está llevada de acuerdo a métodos activos, los cuales gravitan en especial manera en la formación del niño”. (Informe 7, 1951)*

*“El material didáctico empleado es novedoso y es el que preconiza la Nueva Educación”. (Informe 6, 1953)*

*“Causa una excelente impresión el trabajo de la Sra. Maestra (...) con una técnica totalmente renovada ha hecho una gestión a todas luces eficaz. La documentación de actividades está llevada con sumo cuidado y originalidad”. (Informe, 1954)*

Es interesante observar, como desde la supervisión del inspector también se intentaba fomentar el vínculo de la escuela con las familias, testimoniado también en los informes, en este caso el fin estaba puesto de alguna manera en generar la atracción y el acercamiento de los padres a la escuela, así lo sugería el inspector:

*“Aconsejo la reunión de los maestros de diversas clases con los padres para intensificar la colaboración e interesar sobre la enseñanza que reciben sus hijos, acercando la escuela a la comunidad en forma efectiva.” (Informe 2, 1953).*

## **La disciplina**

En esos recuerdos hacia los maestros, muchos de los testimonios asignan como características del maestro: la exigencia, el cumplimiento de la disciplina, su envergadura de autoridad, aún reconociendo en muchos de los casos actitudes violentas hacia los alumnos, estos aspectos disciplinares a los que fueron sometidos, lo justifican afirmando que su comportamiento lo ameritaba, al decir por ejemplo del siguiente entrevistado:

*“La maestra se llamaba Corina y si bien no recuerdo su apellido, sí recuerdo que para corregir nuestros modales solía tirarnos de los pelos de la patilla (como dolía), ese era su método de control. Siempre fui muy inquieto, eso me valió que en una oportunidad el maestro me tirara con el borrador y me acertara en medio de la frente (flor de chichón me hizo). Realizaba mis tareas de forma rápida y luego molestaba, hablando y bromeando con mis compañeros, eso me valió en decenas de ocasiones la expulsión del aula rumbo a la dirección, en ella me esperaba la directora Violeta Pimienta, luego de un par de cachetazos y muchos rezongos optaba por dejarme parado en penitencia por horas, hasta llegó a prolongar mi penitencia hasta todo el turno de la tarde. Recuerdo estar parado en primero, en el fondo del salón oyendo como la maestra daba su clase, en otras ocasiones fui a parar a tercero, ahí hasta participé en las clases donde se hablaba de historia. Esos castigos seguían sin ser efectivos, entonces la directora un día me mandó a pelar papas al comedor.” (E5)*



Si tuviésemos en cuenta el periodo en que se ubica el relato del entrevistado, podríamos pensar que corresponde al Uruguay bárbaro, donde se ostentaba con el lema “la letra con la sangre entra”, y donde los métodos de enseñanza y disciplina se basaban en la memorización y repetición, mediados por castigos y recompensas. Ahora el relato obtenido, lo ubicamos a pasos de la década del sesenta, cabe preguntarnos, por qué seguían perdurando mecanismos de control y disciplina propios de una sensibilidad bárbara. El docente entonces, aparece investido de una autoridad desde la cual aparece como imposible considerar que algunos de los actos que derivan de este puedan o no contradecirse.

En muchos de los informes hallados en la escuela, de evaluación por parte de los inspectores hacia los maestros encontramos algunos testimonios que dan cuenta de cómo era percibido el comportamiento de alumnos y el clima del ambiente escolar, desde la visión de los inspectores. Por ejemplo en el siguiente informe podemos interpretar lo que implicaba un buen clima escolar, propicio para el buen desarrollo de los aprendizajes:

*“En un ambiente sereno y disciplinado se desarrollan las actividades de esta clase, en donde se ve con inusitada fuerza de acción la labor de la maestra”. (Informe 7, 1951)*

*“Es un salón de agradable aspecto en virtud del trabajo disciplinado de la Srta. Maestra, se mueve esta clase con un ritmo de subido valor y halagadoras esperanzas. Los alumnos, en general, colocados en situación de pensar y actuar resolviendo bien las mismas.” (Informe 6, 1953)*

**La casa habitación:**

*“El vivía acá en la casita de la escuela con su familia, donde ahora vivo yo. Nosotros hacíamos la fila, el pegaba un grito y quedábamos derechos.” (E6)*



Durante la gestión del director Camacho, los entrevistados atestiguan que él vivió junto a su familia, esposa y una única hija (la cual asistía a la escuela), y es constatado en el libro diario, en el cual da cuenta del estado de deterioro en el cual se encontraba la casa:

*“Debo dejar constancia a los efectos correspondientes y a su vez si fuera posible arreglar la casa habitación. 1-falta una cocina económica. 2- el piso de la misma completamente destrozado. 3-falta una parte del revestimiento. En el cuarto de baño: 1-falta el bidet, 2- la palangana rota habiéndola remendado con cemento. 3- la instalación en mal estado. Las puertas y ventanas con el cerraje en mal estado y falta de pintura verde, su construcción no ha sido bien tratadas. Lamento sobre manera tener que distraer la atención del Sr. Inspector, pero como bien comprenderá debo dejar constancia y tratar de arreglar cuanto antes todo lo referente a edificación”. (Libro Diario, 1953, p. 136).*

Es entendible la preocupación edilicia del director al encontrarse viviendo en estas condiciones, pero la misma preocupación es constante y trasladada a los problemas de edificación del edificio escolar, lo cual se vuelve reiterativo a través de variadas solicitudes dirigidas al inspector.

## **El local escolar**

Será una preocupación constante durante la gestión del director, quedando testimoniado a través de las variadas solicitudes de colaboración para el arreglo del local. En el primer registro, ya realiza constancia del estado del local:

*“Al hacerme cargo de la escuela, he comprobado que en el edificio escolar hace falta urgentemente el arreglo de los servicios higiénicos, los bebederos y pintura en general, desde que se construyó el edificio no ha sido pintado según me han informado personas autorizadas. Los directores que me antecedieron desde el año 1945 lo han solicitado y reiterado enviando el presupuesto correspondiente”. (Libro Diario, 1953, p. 136).*

Si bien queda claro a lo largo de la lectura de los registros de la época estudiada la constante preocupación y solicitudes para el arreglo del local, aquí el mismo director hace constar dicha situación desde el año 1945.

### **La Comisión fomento**

Continúa en este periodo la fuerte presencia de la comisión fomento, participando activamente y acompañando la gestión del director. Esta continuidad ha sido revelada en muchos de los entrevistados:

*“La escuela históricamente siempre tuvo un rol muy protagónico. Como escuela pública, no tanto así el colegio Cristo Rey. Fue hasta el golpe de Estado, el centro más imaginativo de lo civil, con comisiones fomento muy fuertes, con maestras (no quiero decir que fueran mejores que las de ahora) con mucho empuje.” (E2)*

La primera Comisión de Fomento que tiene lugar durante la gestión de este director, se formará el 18 de abril de 1953 y quedará conformada de la siguiente manera:

Presidente: Jorge Pérez. Secretario: Vicente L. Algunos de los vocales: Zulma R. De Vázquez, Angela Velásquez, Sra. De Perdomo, Pedro Astapenco, Juan Echeverría, Pío Biando, Luis Furcade, Sra. De Rodríguez, Nicolás Remersaro, Sapriza, Leopoldo Fonsalía, Federico Vidiela, Rómulo Rublo, Enrique Boch. Podemos observar que ha sufrido en su conformación algunas variantes con respecto a la integración de años anteriores y en el caso de los pocos nombres que se repiten, los encontramos asumiendo el rol de vocales, lo que denotaría de alguna manera una menor responsabilidad o involucramiento en la tarea, entendiendo que roles como el de presidente o secretario denotarían mayor responsabilidad y cometidos en la función. Esta Comisión llevaría adelante diferentes actividades que eran congruentes con las preocupaciones del director, como el arreglo del local escolar, al decir:

*“Hago saber al Sr. Inspector que he coincidido con la Comisión Fomento para hacer una campaña para dotar a la escuela a mí cargo de una serie de mejoras que juzgo sumamente necesarias para llevar a cabo la labor educativa que todo centro debe impartir, la Comisión ha tomado a su cargo la idea del Director del arreglo del patio del recreo (...) con el fin de formar una pequeña plaza de deportes la que estaría a cargo mío y de la Comisión Fomento, ya que no existe en la localidad plaza de deportes. He intercambiado ideas con la Comisión Fomento y están dispuestos a secundarme en tal tarea”. (Libro Diario, 1956, p.163).*

Aquí aparecen algunos aspectos importantes, primero el trabajo en conjunto de la comisión y el director a través de la idea de creación de una plaza de deportes, la cual contribuiría creemos no solo a los alumnos de la escuela sino a todos los habitantes de la localidad, de alguna manera una vez más la escuela y su entorno aparecen retroalimentados. Pero obsérvese aspecto nada menor, que la plaza solicitada es para ser creada dentro del local escolar, no fuera de ésta, es decir la escuela aparece como aquella comunidad embrionaria que ha de contar con sus propios recursos para el desarrollo, en este caso físico de sus alumnos, y seguramente también como insumo en las propuestas de enseñanza.

Por otro lado la iniciativa responde a otras de las prioridades de la gestión de este director, dadas seguramente por su gusto por la actividad física, la naturaleza, la recreación, la huerta, la música, esta última área es reconocida como un gran aporte en la formación docente del director, lo que se constata a través del siguiente registro: *“En mi larga actuación docente (hoy cumplo justamente 28 años de actuación) la Educación Musical me ha brindado los mejores elementos educativos y es por eso que insisto- queriendo dejar al retirarme a la escuela dotada de ese importante factor educativo”. (abril, 1956, p.171)*

En los testimonios de los entrevistados también aparecían las referencias al gusto por la música del director Camacho:

*“Siempre tocaba el piano, todos nos quedábamos sentados en la galería para escucharlo”. (E6)*

La Comisión del año siguiente, en abril de 1954 quedaría conformada de la siguiente manera:

Presidente: Vicente L. (quien fuese el secretario en la integración de la comisión del año anterior). Secretario: Luis Fourcade. Vocales: María R. de Gancín, Nelly N.,

Angela Vázquez, Corina de Pratto, Pedro Parto, Jorge Pérez, Rogelio Pérez, Jacinto Ruiz.

Hacia 1955 la Comisión se conformaría de la siguiente manera:

Presidente: Vicenta Velásquez de Remersaro. Secretario: Milton Piñeyro. Vocales: Anita de Pérez, Amelia de Fourcade, Modesta de Leguizamón, Eugenio Edochinoff, Corina de Pratto, Angela Vázquez.

Siguiendo en la lectura de los registros nos llama la atención el no encontrar referencia a la conformación de la Comisión del año 1956, si así de la del año siguiente, en esa instancia se aprovechó el momento de conformación de la comisión para dar a conocer y solicitar colaboración a los padres con el nuevo programa escolar que comenzaría a regir. Lo podemos constatar a través del siguiente registro:

*“En el día de la fecha se realizó la 1ª Asamblea de Padres con el fin de solicitarles la colaboración necesaria en la obra escolar, enterándoles de la modificación de los nuevos programas escolares y formar la Comisión Fomento que actuará en el presente año”.*

Quedaba así conformada de la siguiente manera: Presidente: Eugenia Edolnoff, Secretario: Marcos De Veira, vocales: Anita C. de Pérez, Corina de Parto, Margarita Ch. de Echeverría, Angela Vázquez y Carmela Rodríguez. Vuelven a integrarse personajes que ya venían conformando comisiones anteriores y también aparecen otros nuevos integrantes.

### **La huerta**

Mientras que en el primer periodo determinado, bajo la gestión de la directora Azarola el parque escolar, como proyecto propuesto por el vivero cobraba protagonismo, en este periodo bajo la dirección del maestro Camacho, la huerta cobrará gran relevancia, una vez más, sumada a la iniciativa de la plaza, la escuela intenta crear su propia sociedad dotada de sus recursos, su propio mundo.

En este caso la huerta nace de la iniciativa del propio director de la escuela, recordada en los testimonios de los entrevistados:

*“Él se encargaba de cuidar el jardín, el parque que había antes acá en la escuela.”*

(E 3)

*“Nuestro director tenía una huerta hermosa, hasta con animales”. (E4).*

En el informe de evaluación que le realiza la inspectora al director podemos constatar:

*“Aconsejo que ese plan en la formación de huerta y jardín sirva como elemento de observación y experimentación base y fundamento de las Escuelas Nuevas”.*

(Informe 2, 1953).

En el afán de llevar adelante su iniciativa, el director solicitó en más de una oportunidad al inspector:

*“Solicito haga el bien de proveer a la escuela a mi cargo de herramientas a los efectos de poder cultivar el predio que la rodea: 2 regaderas, palas anchas de dientes, 6 escardillos, 6 rastrillos, 6 azadas, 2 mangueras y una tijera larga de podar.”*

A la huerta se le sumaba su aspiración de:

*“queriendo construir un gallinero con su correspondiente parque solicito al Sr. Director del vivero haga el bien de ordenar el suministro del material necesario”.* Aquí vuelve a aparecer la vinculación con el vivero, este ya no como protagonista como sí fue en gestiones anteriores pero sí manteniendo la relación con la escuela, por ejemplo a través del suministro de materiales. En otra ocasión se registra:

*“Se haga el bien de ordenar los árboles frutales. Tenga en cuenta que en corriente se celebra el Día del árbol, sería una buena oportunidad para enseñar a los alumnos el amor por ellos”.*

### **Los alumnos que van a egresar**

Es interesante la relevancia que se le da en los registros a los grados quinto y sexto, a la participación de sus alumnos en exposiciones, concursos y otras actividades de participación, donde los alumnos han de mostrar parte de su trabajo. Lo podemos observar en registro tales como: *“Remitiré antes del 20 de septiembre tres trabajos confeccionados por alumnos de la escuela a mi cargo. Ellos serán un panorama de Toledo, un buque y un avión de madera. Al ser remitidos irán en la tarjeta que acompañará estos trabajos, todos los datos indicados por la circular Nº 8”.*

Mientras en el periodo anterior, había importante referencia a los ex alumnos y a su posibilidad de aspirar al ingreso de escuelas agrarias, en esta oportunidad prevalecen las referencias a aquellos alumnos que están por egresar del nivel primario. Este fue también un tema de discusión del momento:

En los libros Diarios de la época se asienta en varias ocasiones, en respuesta a solicitudes recibidas desde la inspección, la nómina de alumnos que seguirán estudios secundarios:

*“Han manifestado seguir la Enseñanza Secundaria 4 varones y 2 niñas. Tendrían obtenido el certificado de pase a Enseñanza Secundaria por su buena escolaridad y asistencia 5 niñas y 13 varones. De este total de 18 alumnos, 3 niñas y 9 varones no tienen el propósito de continuar estudiando”.* (Libro Diario, 1954, p. 148).

Para muchas familias de esta época, el egreso del niño de sexto de primaria y su futura incorporación a los estudios secundarios no era aspiración de dichas familias, pues en muchos casos, ello implicaba un gasto innecesario.

Es interesante la perspectiva que evidencian algunos de los testimonios de las entrevistas:

*“El destino que tenían los pocos que seguían el liceo era ir al liceo de Pando, porque había tren, en 20 minutos estabas. Pero era un fachaje mal, estaba como referente Wilson Grabiotto, de extrema derecha. Yo estudié en Montevideo. Otra ventaja fue que me encontré con grandes profesores, como Abadie por ejemplo. Había como una selección de los docentes que llegaban al liceo 1.” (E)*

#### **Matrícula del alumnado (1955):**

1° 55

2° 45

3° 52

4° 37

5° 24

6° 18

Obsérvese el aumento de la matrícula en comparación a años anteriores, así como también podemos observar en el año 55 como la misma se ve disminuida en los últimos grados escolares.

#### **El comedor escolar:**

Al terminar el recorrido por los libros, llegando al último al de 1958 sigue siendo una constante la preocupación por la alimentación de los niños, aunque no hay tantas referencias al respecto como en el periodo anterior, siendo testimoniado en una de las solicitudes de colaboración realizadas por el director: *“Solicitamos su colaboración para el normal funcionamiento de nuestra copa de leche. Constituiría ello en el préstamo de una lechera que sería destinada a la ayuda de la alimentación de los niños de nuestra escuela, deseando así su mayor desarrollo físico.”*

#### **La escuela debe continuar**



“Es en el mundo de la ficción, en la literatura, en el teatro, donde tenemos que buscar el sustituto de lo que le falta a la vida. Ahí todavía hallamos hombres que saben morir, y aún que perpetran la muerte de otro. Y solamente ahí se cumple la condición bajo la cual podríamos reconciliarnos con la muerte: que tras todas las vicisitudes de la vida nos reste una vida intocable. Es por cierto demasiado triste que en la vida haya de suceder lo que en el ajedrez, donde una movida en falso puede forzarnos a dar por perdida la partida; y encima con esta diferencia: no podemos iniciar una segunda partida, una revancha. En el ámbito de la ficción hallamos esa multitud de vidas que necesitamos. Morimos identificados con un héroe, pero le sobrevivimos y estamos prontos a morir una segunda vez con otro, igualmente incólumnes... Si quieres soportar vida, prepárate para la muerte.”

S. Freud.

Haremos referencia aquí al destino trágico que eligiese el director de la escuela: Claudio Camacho, para darle culminación a su gestión: toma la decisión de suicidarse, ahorcándose en una morera que diera al fondo de la escuela.

La totalidad de los entrevistados han hecho referencia en sus testimonios a tan terrible acontecimiento:

*“No podíamos creer cuando venimos esa mañana y lo encontramos ahorcado en el fondo de la escuela. Estuvimos una semana de velorio. El era muy importante para la escuela.”* (E6)

El momento en el que ocurre, a decir de algunos de los entrevistados y en correspondencia con la lectura de los registros urge en algunas contradicciones. Si nos atenemos al registro del Libro diario, Camacho realiza registros en junio de 1958 referidos a la realización del acto conmemorativo al natalicio de Artigas, luego deja constancia de una licencia que toma a partir del 26 de junio del 58 por encontrarse enfermo, quedando en su lugar como suplente la maestra Nilia Herrera de Mieres, reanuda sus actividades en agosto, y será hasta este mes en el que aparecen registros realizados de su puño y letra. En setiembre los registros del Libro Diario son firmados por la maestra Nilia Herrera de Mieres, quien deja constancia de su toma de posesión en el cargo de directora de la escuela, sin hacer ninguna referencia a los motivos de su asunción. Por lo que deberíamos suponer que Camacho se quita la vida durante el mes de setiembre. Al respecto algunos de los entrevistados contradiciendo estas temporalidades afirma:

*“Fue en semana santa del 1957, mi maestra era la Srta. Tota y la que quedo de directora fue una señora que el apellido del marido era Mieres, no recuerdo su*

*nombre. ¿Sabes lo que hizo esa buena señora directora, agarró a Pedro Pratto, Walter Acosta, Graciela Perez y a mí, y nos hizo hacerle la guardia de honor al pobre muerto, tu te haces una idea 6 gurisitos chicos ver al muerto con los ojos abiertos, fue horrible." (E4)*

*"Las clases se reanudaron inmediatamente, porque el se mató el domingo de ramos, es decir había vacaciones de semana santa y al empezar las clases el lunes nos encontramos con esa situación, la directora Herrera nos puso a todos los de la guardia de honor sin recreo, una semana de pie por reírnos en el velatorio, éramos niños". (E4)*

Sin duda debe de haber sido una situación muy fuerte y traumática la vivenciada por los alumnos y seguramente por toda la localidad, lo que justifique que puedan haber algunas contradicciones en materia de fechas, en este caso los entrevistados que insisten en fijar el suceso a la Semana Santa del 57, de alguna manera otorgándole una connotación religiosa se vuelve así una posible manera de buscarle una explicación al acontecimiento.

Al respecto de este acontecimiento que forma parte de la historia institucional de la escuela y que parece haberse convertido en una leyenda de la escuela y la localidad, que se vuelve difícil de relatar, de encontrar las palabras para dar cuenta de ello, tal como lo evidenciamos en las entrevistas. Si bien todos hicieron referencia al acontecimiento, el testimonio se apoyaba en el recuerdo del maestro que fue: el que creó la huerta, amaba el jardín, las plantas, la música, el piano, pero ninguno es capaz de tomar partido por hacer posible un fragmento de explicación a lo acontecido, y es que cómo explicar, cómo describir algo tan traumático que a partir de ese momento formaría parte para siempre de la historia de la escuela y sobre todo de quienes lo transitaron.

La escuela como institución educativa, colectiva, social, viene a ser el escenario elegido por el director para la concreción de una decisión de carácter personal como fue el decidir quitarse la vida, qué pasa en tal marco con los desplazamientos y las intersecciones entre lo público y lo privado, cómo elaborar el duelo desde un ámbito que parecería ser el pedagógico. Para ello solo nos queda remitirnos a los testimonios de los entrevistados, desde los cuales constatamos que la dirección siguió a cargo de una maestra casi en forma inmediata al suceso, que incluso fue ella quien parece haber tomado la decisión de realizar el velatorio en el local escolar, lo cual no debe asombrarnos pues en aquella época aún persistía la costumbre de realizar los velatorios en las casas de los difuntos, y recordemos que Camacho vivía en la casa habitación de la escuela y que eligió la morera del fondo de

la escuela que tenía a cargo para perpetrar el hecho y de alguna manera seguir presente, en forma tan fuerte como lo fue durante el tiempo de su gestión como director de la escuela 129.

Del lugar donde fuese hallado, la morera, aún puede encontrarse en el fondo del local, hay quienes dicen que:

*“ahogada por el abrazo feroz de un higuerón, la morera donde se había ahorcado el director Camacho y que nadie nunca se había atrevido a cortar”.* (Fontana, 1999:16)

#### **CAPÍTULO IV: Algunos fragmentos camino a las conclusiones**

“Cruzar el tronco central con otras historias, incrustar dentro de él imágenes que lo rompan, mostrar a través de trozos dispersados (...) la parte nocturna de la investigación, lo “actos fallidos, los bricolajes, los encuentros nocturnos en los rincones de un bosque (...), las implicaciones materiales, existenciales, [el] lugar de lo real de la investigación”.

Lourau, 1997, citado por Gatti, Gabriel, 2003.

### **El momento pre- fundacional: la Escuela como elemento de progreso**

En el proyecto del Sr. José Rovira de fundación de Toledo ocupó lugar primordial la creación de una escuela. Observamos en el comunicado constatado en el diario El ferrocarril de 1874 el valor otorgado al establecimiento de una escuela como “motor de progreso material e intelectual (...) Fundando pueblos y estableciendo escuelas, es como se manifiesta al mundo que nos observa, el espíritu trabajador que anima a la sociedad”. (El Ferrocarril, 1874)

Para la época es indiscutible el establecimiento de una institución educativa en el pueblo como sinónimo de progreso y visibilidad de la cultura de sus habitantes. Esta institución se conjugará con otra: la iglesia. Al decirse en el mismo comunicado, respecto a la ya instalación en el pueblo de: “Una capilla bastante buena con sus correspondientes ornamentos y su necesario sacerdote”. (El Ferrocarril, 1874). Ambas serían capaces de acabar con la ignorancia y los males que puedan sucederse en el pueblo. Para ese entonces, la escuela ya contaba con una matrícula de...

Este escenario respondía a una concepción católico-burguesa (Barrán, 1990), desde la cual *“Pecado y “barbarie” se nutrieron de contenidos similares y fueron equiparados, ganando la nueva sensibilidad para su causa tanto al cura como al maestro y al médico, tanto la bendición de la Religión como la sanción de la “sabiduría”. El rebelde, el “bárbaro”, era un alzado contra Dios y contra la Ciencia, por lo que sus días estaban contados ya que ninguna construcción ideológica podía oponer a esa formidable coalición decimonónica.”* (BARRÁN, 1990:23).

En este marco histórico, será en el que la imperiosa idea de fundar una escuela en Toledo no se hiciera esperar. La Capilla de doña Ana sería el espacio físico antecedente de la actual escuela 129. Allí *“la primera fiesta de fin de cursos tuvo lugar la tarde del 6 de diciembre de 1874, un día de calor insoportable y cielo encapotado y amenazador. Sobre el mediodía un grupo de peones bajo las órdenes del cura a cargo de la capilla de Nuestra Señora del Carmen, a quien había sido confiado el desarrollo de las clases, armó un rudimentario estrado adornado con hojas de palma”.* (FONTANA, 1990:172). Fontana hace constar en su relato sobre esta escena, la

presencia de quienes formaron parte del acto, entre ellos Plácido Ellauri, de quien nos deja testimonio sobre su discurso:

*“Quiero dirigir mis palabras a todos los hijos de la Patria –dijo, solemne, circunspecto-. El país ha sorteado una y otra vez un sinfín de amenazas provocadas por la barbarie de hombres sin control, sin instrucción, sin fe ni conocimiento de los sagrados derroteros del porvenir. Me dirijo a ustedes, futuros fundadores de plenitud (...) ¡Sed obedientes, estudiosos, trabajadores y amantes de vuestros padres, honren el nombre Oriental en vez de ser el pasto que alimente la voracidad de los caudillos!”* (Fontana, 1990: 172).

Este discurso delata las aspiraciones de una época, propias de un discurso promotor de una moralidad, desde la cual era necesario formar al buen ciudadano, libre de pecados, de vicios, de ocios. Escuela e iglesia contribuirían de forma propicia a tal erradicación fomentando el gusto por el trabajo, el orden, la disciplina, el ahorro, la salud y la higiene del cuerpo, bajo el ideal positivista del orden como progreso.

Al fallecer José Rovira, en 1880, su hijo quien había heredado además de las tierras, muchas deudas con las que cargaba y se agobiaba, decide vender las hectáreas con la finalidad de crearse en el predio la Escuela Agrícola y Granja Experimental, la cual empezaría a funcionar el 10 de noviembre de 1896, desde ese momento recibió varios nombres: Semillero y Vivero Nacional, Escuela de capataces, Establecimiento de Avicultura, Semillero y Vivero Nacional, Vivero Nacional y Granja de Avicultura, hasta consolidarse con la denominación de Vivero Nacional Dr. Alejandro Gallinal en 1936.

No será casual entonces que Toledo, fundado y habitado por un colectivo de hombres y mujeres que veían en el trabajo y en el intelecto brindado por la escuela el camino al progreso y avance de su pueblo, conformado por obreros que veían en el trabajo la divisa del desarrollo y la felicidad, tomará protagonismo el vivero, como principal fuente productiva para la zona y desde el cual se iniciarán actividades de vinculación con la escuela.

#### **1945- Segundo momento: La fundación, el protagonismo del vivero**

Será en un predio cedido por el vivero donde en 1930 sea inaugurado el actual edificio de la Escuela 129 de Toledo. Una vez establecida la escuela, *“Finalmente, el giro definitorio estuvo en la institucionalización de la escuela obligatoria, decretada y regulada. La educación de las clases populares en la escuela nacional, forma parte de medidas del buen gobierno a partir de la segunda mitad del*

*siglo XIX y principios del XX. El obrero y sus hijos son el objeto de atención de filántropos, higienistas, políticos, a fin de convertirlos al orden social burgués.”*  
(Rodríguez, 2012:54)

Hay quienes atestiguan que la idea original de edificación del actual edificio era la de funcionar para la industrialización de productos de granja, pues en sus comienzos la escuela estaba proyectada para la función de escuela granja, proyecto que luego fue dejado de lado, pero al no contar con documentación oficial que lo constate, solo cabe interpretar en un principio la escuela fue una escuela rural, que sin duda mantuvo relación con el vivero. Cabe aquí no solo afirmar la existencia de la relación entre escuela y vivero, sino además pensar las formas desde las cuales eran construidos.

Desde el origen, desde el momento identificado como la etapa pre fundacional de la escuela, deviene su relación con el vivero. En este segundo momento, etapa que podemos denominar como de fundación, si es que nos guiamos por el “archivo” de la escuela, el cual data desde 1945, no habiendo documentación anterior; el vivero viene a representar, el lugar de esos pobladores, obreros, trabajadores rurales, aferrados a sus fuentes de trabajo, a efectuar la prolongación de la comunidad a lo escolar. El vivero, fuente productiva de la época, viene a ser el espacio de identificación recíproca, desde el cual se articule una fuerte relación escuela - entorno social. Entre ellos *“El vínculo que se entreteje entre la escuela y el medio es un vínculo caracterizado por la valoración recíproca. La escuela es visualizada por el medio social como un agente educativo y cultural legítimo; a su vez, la escuela se nutre del medio para continuar legitimando su oferta.”* (Bordoli, 2006:102)

Desde la memoria escrita de la escuela subyace elementos desde los cuales se constata la relación escuela - vivero:

- La iniciativa por parte del director del vivero de llevar a cabo la creación del parque escolar.
- La Comisión Fomento nombra miembro de honor al director del vivero.
- La dirección de la escuela designa a uno de sus vecinos como obrero encargado del parque escolar creado por el vivero.

¿Qué denota la relación escuela - vivero por este entonces?, ¿Qué supuestos subyacen en dicha relación?, la iniciativa de la creación del parque escolar, allí en el espacio escolar, garantizaba de alguna manera el desarrollo de los alumnos por el interés y vinculación con esta institución, el vivero pudiendo obtener de esos niños, ahora escolares, la formación en un futuro de obreros rurales.

Recuérdese la carta de agradecimiento que por aquellos años, le enviase el director del vivero a la maestra directora, la cual terminaba manifestando y elogiando la labor docente, quienes transmitían no solo conocimientos, sino cultura y educación social. Es bien interesante la distinción que realiza el director del vivero aquí, donde por un lado le asigna a la labor docente y por lo tanto a la escuela, no solo como difusora de una cultura, de conocimientos universales, sino como portadora de una acción social que implicaba impartir normas, en tanto *“el modelo educativo dominante priorizaba la educación (en un sentido moralizador) antes que la instrucción, la bondad del maestro como también la exhibición de cualidades morales adquirieron preponderancia –aun en los ámbitos de formación- frente al conocimiento.”* (Alliaud, 2007:100).

En la perspectiva del director del vivero, mientras que la instrucción quedaba relegada a la transmisión de algún conocimiento, la educación aparecía como aquello vinculado más a la moralización del sujeto. El maestro aparece así como un “técnico social” a decir de Reissig (1961), que lleva funciones vinculadas a la consejería u orientación social, desde la que tiende a vincular a los niños y adolescentes con los establecimientos laborales de la zona, acercarlos a centros de recreación o desarrollo de la actividad física, promover la formación de clubes sociales, debe direccionar los intereses de los sujetos. Desde esta perspectiva el maestro asumía así una clara función social de su labor, en la cual no solo enseñaría sino que también educaría por ejemplo para el mundo del trabajo.

## **La Comisión Fomento**



Con participación mayoritaria de hombres y luego las esposas de éstos, las comisiones de fomento conformadas a partir de 1945 nos muestran permanencias en sus cargos y participación activa. En esta participación hemos podido destacar dos momentos:

“La escuela como casa del pueblo”

Esta denominación está tomada del Programa de Escuelas Rurales del 49, donde en referencia a los fines sociales asignados a la escuela, aparece:

*“Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO.” (Congreso de Maestros Rurales, 1949:109).*

Bajo esta premisa giró el tipo de participación que acompañó a las diferentes comisiones de fomento en el primer momento (1945-1953), allí el local escolar era el centro de reuniones, de asambleas de vecinos, de creación de clubes sociales, de reuniones de ex alumnos, de reuniones que involucraba a maestros y vecinos por ejemplo para escuchar a disertantes invitados a hablar sobre temáticas como la jubilación justa o elección de delegados de consejos salariales. La Comisión fomento abogaba por llevar adelante actividades y campañas en beneficio de la escuela, de sus alumnos más pobres e incluso los grupos de ex alumnos llegaron a organizar festivales, gestionados totalmente por ellos, en los cuales no solo eran quienes los organizaban sino además los protagonizaban, recordemos una referencia del Libro diario, donde en una ocasión el festival llevado adelante por ex alumnos se conformaba por presentaciones y propuestas de bailes y cantos que no correspondían con los contenidos escolares, sí seguramente con los intereses, quizás festivales o carnavales del pueblo. De esta manera la escuela era un magnífico escenario cultural desde el cual hacer visible la cultura popular del pueblo.

### **Entre la instrucción y la educación**

Mientras el Director del vivero, como representante de los habitantes del vecindario, del entorno social más próximo a la escuela, elogiaba la educación social promovida en la escuela, la directora Azarola, recuérdese que en vísperas de su

jubilación escribía en su carta de despedida, que durante sus 27 años de actuación no hizo más que “brindar su mayor tesoro: la instrucción”. En este sentido, la instrucción también forma parte de la educación, no se disocian, incluso la viene a ubicar en un plano de prioridad, no la relega o disminuye a un segundo plano. Esta instrucción que seguramente hacía referencia a la transmisión de conocimientos, pero también a la educación, es decir, en el enseñar tendría lugar la instrucción y la educación. Tengamos en cuenta que por ésta época la escuela representaba para su entorno aquella institución difusora de cultura, pero también de educación.

### **Tradición docente: funcionaria del Estado**

En la carta de despedida de la directora Azarola hacia fines de 1948, con motivos de su jubilación, se despedía en la misma como: “segura servidora”, a lo que cabe preguntarnos, ¿qué subyace en tal auto denominación?

Desde la segunda mitad del siglo XIX, se lleva adelante un proceso de estatización de la educación (Braslavsky, 1985), en el cual era necesaria la contratación por parte de Estado de docentes que hicieran posible el ideal de nación. Este contexto propició que “el magisterio se transforme en *una profesión de Estado signada por la oposición (...) civilización o barbarie, progreso o tradición como un deber y necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario del Estado. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, debilitando los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidando el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos afirmando una relación estandarizada con el conocimiento, poco reflexiva y contextualizada.*” (Birgin, 2000).

En este marco es desde el cual la directora se concibe como “segura servidora”, a la vez que constata como prioridad de su actuación docente a la instrucción, desde donde respondiendo al mandato e intervención estatal debía instruir, transmitir conocimientos dotados de neutralidad.

Las características de este buen maestro implicarían su vocación, abnegación, lealtad y actitud de servicio.

### **1953-58 Tercer momento: del vivero a la huerta escolar**

En el origen fue el vivero quien estuvo muy arraigado a la historia de la escuela, partiendo de él las iniciativas de generar por ejemplo un parque en el local escolar. Ahora hay un desplazamiento, ya no va el vivero a la escuela, sino que es la propia escuela, desde la iniciativa del propio director quien crea su huerta, su gallinero, sus animales, sus cultivos, su leche.

Esta productividad que comienza a adquirir aquí el local escolar gira en torno a la prioridad de lo didáctico, de las propuestas didácticas que nacen de la propia escuela y para la escuela. Visto de este modo la relación con el entorno tiende a cambiar, la escuela necesitará de ellos, de los padres, de la familia para que se interioricen de los que sus hijos están aprendiendo, para que colaboren con las ideas que la escuela propone, pero serán de la escuela de donde surjan los intereses y no del entorno, quien parece comenzar a asumir una participación de acompañamiento de las actividades escolares que intentan poner el énfasis en los contenidos a enseñar, ¿una vuelta a la instrucción? Entonces si la escuela intenta actuar en el marco de una escuela nueva, activa, que se concibe como “observatorio pedagógico”, que promueve la autoeducación, el espíritu experimental e investigativo en los alumnos, si intenta favorecer la creatividad ¿hay lugar para el instruir? Sí, si bien la escuela activa postula o hace más hincapié en la educación, en lo humano del sujeto, más allá de la instrucción, ésta no desaparece, es necesaria. Aquí en la gestión del director Camacho la actividad, “activa” de la escuela responde a una propuesta didáctica donde solo será posible llevarla a cabo desde la instrucción. Educación e instrucción no se contradicen, se corresponden.

En la propuesta de Camacho no solo la huerta será elemento representativo de la intención de crear su propio mundo dentro de la escuela, sino así también la iniciativa de crear una plaza de deportes también dentro del espacio escolar. Así este mundo escolar a imagen y semejanza de una sociedad, utilizaba como insumos para sus propuestas didácticas, por ejemplo la huerta. Ello no sería casual, pues el Programa del 57 propondría: una idea de escuela preparatoria para la vida.

### **Llevar la vida a la escuela**

Mientras en el momento anterior, el medio, el entorno social de la escuela era factor primordial para el buen desarrollo de lo educativo, ahora, la impronta estará

puesta en el niño, en crear para él un espacio escolar desde el cual pueda explorar, experimentar, investigar.

En este, que podríamos llamar un segundo momento, dado por el comienzo de la gestión del director Camacho, la participación de la Comisión fomento adquiere otro lugar. La escuela tiene su propia huerta, de la cual podrá obtener cultivos que serán destinados a almuerzos y meriendas brindados en el comedor escolar, aspira además a tener su propia plaza de deportes dentro del espacio escolar, donde los niños podrán ejercitarse, practicar actividad física, el director comienza a construir un gallinero y a criar otros animales de los cuales podrá también obtener alimento, etc. Recordemos que el director Camacho vivía con su familia en la casa habitación de la escuela, lo cual implica pensar que estas iniciativas no solo irían en beneficio de sus alumnos sino también de su propia familia.

En ese marco, la participación de la comisión fomento continúa siendo activa, pero desde otro lugar, no es ya la escuela el centro de reuniones de los vecinos, sí continuarán participando pero esta vez como forma de estar más interiorizados en los métodos de enseñanza llevados adelante por la escuela. Recuérdese que en la asamblea de padres para la conformación de la primera comisión fomento, en el libro diario se hace referencia a que esa instancia es aprovechada por el director para comunicar a los padres sobre la modificación de los programas de estudio y solicitar la colaboración de los mismos en el acompañamiento de estos cambios. La comisión fomento seguirá estando pero su participación se ve más limitada, ajustada y tal vez no tan necesaria, pues la escuela intentaba auto sustentarse, generar su propio mundo.

Recuérdese que incluso hemos hecho notar que en el Libro diario correspondiente a la gestión de este director faltaba el registro de conformación de la Comisión del año 1956, no sabiendo al no poder constatarlo en la fuente a qué obedeció dicha omisión, siendo el único año en el que no apareció registrado.

### **Tradición docente: didáctica**

El medio se volvía el insumo propicio para transformarlo como parte de las propuestas didácticas. Un ejemplo de ello fue la huerta creada por el director Camacho. Esta iniciativa desde la cual abordar lo enseñable, sirviéndonos de los aportes de Bordoli (2006) responde a *“la tradición didáctica inaugurada en la Modernidad por Juan Amós Comenio (1632). El ideal pansófico predicado por este religioso delineaba la convicción de enseñar todo a todos partiendo de lo sencillo a lo complejo; de lo próximo a lo lejano; del presente al pasado. Esta forma de comprender*

*la enseñanza se inscribió en un contexto histórico particular el cual tejó las bases del proyecto político y económico moderno". (Bordoli, 2006:108).*

En este sentido la figura del maestro, del director adquiere un protagonismo relevante dentro del proceso de enseñanza.

### **La permeabilidad: La influencia de la escuela nueva**

He aquí algunos elementos que podemos encontrar durante la gestión del director Camacho que constatan en cierta medida la permeabilidad de una escuela respecto a la influencia de algunas ideas de la escuela nueva, tales como:

#### **El protagonismo del niño:**

Dentro de las prioridades del director Camacho, estuvo el cuidado de la infancia, el protagonismo del niño, reflejado en varias iniciativas y aspiraciones de las que intentaba: promover la educación física, la recreación, la música, el contacto con la naturaleza, la experimentación, la observación, potenciar su espíritu crítico y creatividad.

#### **Del niño pobre al niño activo:**

De la constante preocupación por la alimentación, la desnutrición, la salud e higiene del niño, desde una actitud compensadora de las deficiencias familiares respecto al cuidado del niño, ahora el niño se transforma en sujeto activo, coautor de sus propios aprendizajes, explorador e investigador de su entorno, del medio que le brinda su escuela para ir preparándose para la vida que está afuera, mientras experimenta y utiliza ese espacio escolar como un propicio laboratorio de una sociedad embrionaria.

Desde la didáctica se comienzan a tomar como sumamente necesarios los intereses del niño y los aspectos psicológicos referentes a la personalidad del niño, como forma de respetar los estadios por los que los niños atraviesan a lo largo de su desarrollo biológico.

El principio de realidad:

La escuela aparecía como el laboratorio desde el cual poder experimentar a través del trabajo manual, enfrentarse a problemas consonantes con los de la sociedad a la que pertenecía.

#### **Una escuela productiva:**

El contar con huerta en la escuela, con criadero de animales, sin duda acerca al niño al mundo del trabajo, desde el cual *“el sentido de la escuela del trabajo es desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puestos al servicio de un carácter activo”*. (Luzuriaga, 1949:34). Así era concebida esa escuela para el trabajo, capaz de preparar para la vida.

#### **La comunidad escolar:**

Aparece la escuela como reflejo del medio, de su comunidad. Esta idea deriva de la concepción de Dewey al plantear la idea de “escuela embrionaria” o “sociedad en miniatura”. Las iniciativas del director Camacho de generar en el centro escolar sus propios mecanismos de subsistencia y productividad, que de alguna manera se conciben bajo la idea de escuela como sociedad embrionaria.

#### **El trauma, o de lo que irrumpe en lo pedagógico:**

Otro tópico al que no puede escapar esta explicitación de supuestos en torno al estudio abordado, refiere al acontecimiento con el cual se cierra el periodo de estudio de nuestra investigación, nos estamos refiriendo al suicidio del maestro director Claudio Camacho.

Fontana describe el suceso en su novela, en esa conjugación de lo ficticio con lo real e histórico de su pueblo natal:

*“Una madrugada de la primavera de 1959 en la que, tras un feroz debate con sus fantasmas no pudo conciliar el sueño, decidió levantarse, recorrer por última vez los ensombrecidos senderos alrededor del edificio y enfrentarse en la oscuridad con una de las moreras del fondo, cruzar con ella sus últimas palabras y atar desde una de las altas ramas un trozo de soga desde la que las maestras lo encontraron colgando en la mañana, unos minutos antes de hacer sonar la campanilla de entrada”. (Fontana, 1999:168).*

En el marco de este hecho como parte de la historia de la escuela, podemos concebir el suicidio del director como trauma, en tanto, desestabilización que *“es profunda pero provisional pues hay instituciones con capacidad de regular los desajustes, competentes entonces para que a la desestabilización le siga la institucionalización de un nuevo equilibrio del sentido y de los hechos: es una “suspensión en el funcionamiento de una lógica por la irrupción de un término que le resulta intratable con sus recursos. Irrumpe un estímulo excesivo que no puede ser captado con los recursos previos.” (Lewkowicz, 2004, citado por Gatti). Pasado el tiempo, todo regresa a su lugar; se asimila, se normaliza.” (Gatti, 2003:28).*

En tanto, acontecimiento *“la desestabilización es profunda e intensa. Tanto que mientras sucede, el desencaje entre palabras y cosas, entre sentidos y hechos, es absoluto.(...) No hay categoría para comprenderlo; el acontecimiento –sea lúdico o trágico- es efervescente, excesivo y se afirma como lo único y sin nombre.” (Gatti, 2003:28).*

Al poner de manifiesto lo sucedido en las entrevistas, los testimonios adoptan mayores cercanías de manera de concebirlo como un “acontecimiento” difícil de nombrar, imposible de olvidar, imposible de explicar. Por otro lado, el suicidio como trauma institucional adopta un desplazamiento diferente que irrumpe en lo pedagógico, pero se “normaliza, se asimila”, pues recordemos que las clases son reanudadas inmediatamente, la dirección escolar asume una nueva toma de posesión al mismo tiempo que acontece. Hay irrupción, pero hay reanudación.



Tengamos en cuenta que Camacho elige el fondo de su escuela para perpetrar el hecho, no menos significativo, ese hombre, maestro, director, padre elige su casa, la de sus alumnos, la de su familia, para de alguna manera seguir permaneciendo en ella. Esos niños fueron protagonistas de algo inexplicable que seguramente “queda arrojado fuera de sentido, aquello que no puede ser entendido por el niño, que lo expone a un plus de excitación lindante con el dolor”. (Gurman, 2012).

## CONCLUSIONES

Al comienzo de la investigación se partía del supuesto que implicaba el considerar en el proceso de recuperación de la memoria pedagógica de una institución educativa, en la reconstrucción de su historia, el poder develar aquellas huellas que a lo largo del tiempo denotaron continuidades, rupturas e irrupciones en la cultura escolar.

En el estudio de caso no solo estuvieron en juego los supuestos iniciales sino que además en el proceso de interpelación de las fuentes emergieron categorías que nos llevaron a proponer nuevas interrogantes y un gran desafío a la hora de conectar teóricamente esos nuevos hilos a los que debíamos atenernos, a la vez que guiaban el proceso de investigación y análisis de la misma. Dentro de estas categorías emergentes, pudimos identificar: el lugar de la instrucción, la relación instrucción-política y las mutaciones que iba tomando la dimensión escuela-entorno social.

Este tratamiento respondió al protagonismo que las categorías tomaron en el análisis de nuestro estudio de caso. Cabe recordar que para el desarrollo del mismo hemos tomado la decisión de dividirlo en tres momentos que hemos hecho corresponder con las diferentes gestiones de las direcciones que actuaron en la escuela por aquella época. Así pudimos considerar una primera periodización que fue desde 1945 a 1948, una segunda desde 1948 a 1953 y una última periodización que abarcará desde 1953 hasta 1958. En cada una de las cuales hemos intentado atender a las prioridades otorgadas a lo pedagógico, a la relación de la escuela con su entorno y a las permeabilidades de la institución respecto a los principios pedagógicos de la época.

Las categorías de instrucción y educación merecieron un lugar importante en nuestro estudio, primero dentro de un marco más conceptual, desde el cual concebirlas, ello nos implicó un breve recorrido de rastreo a lo largo del desarrollo de la pedagogía en general, y en particular en el debate pedagógico de la época que nos convoca a nuestro estudio. En el recorrido hicimos referencia a un mojón muy importante en el desarrollo de la pedagogía nacional, la propuesta varelana en el proyecto de un Uruguay moderno.

A decir de Ardao (1968), confluían en el proyecto vareliano, dos corrientes educativas, por un lado, aquella vinculada a la educación popular, a la instrucción, y por otro lado, la corriente científica referida a la emancipación espiritual. Esta matriz fundante actuará como una fuerte herencia en el devenir pedagógico del país, pues creemos que aunque insistamos en un estudio desde el cual develar continuidades y

rupturas, somos conscientes que los principios pedagógicos no pueden ser delimitados de una sola forma y para siempre, ellos vienen a operar en forma de tradiciones docentes no aisladas, con poder de recursividad, con la capacidad de solaparse y mezclarse, sin tender a la exclusividad.

Realizada esta salvedad, y continuando con nuestras últimas apreciaciones al respecto, deteniéndonos en el contexto de un Uruguay que avanzaba hacia la industrialización, con mayor solidez económica y sin grandes distorsiones, en un clima de bastante tranquilidad para el país, se comenzaría a desarrollar en materia pedagógica un exhaustivo movimiento pedagógico, caracterizado por la discusión y el intercambio entre protagonistas de la educación y representantes oficiales del sistema educativo.

Es en este escenario que se volvía necesario acompañar los cambios nacionales con la integración de nuevas ideas en materia educativa. Había una necesidad por flexibilizar los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, por cambiar la función del maestro, la arquitectura de las clases, los ambientes de trabajo. En este marco se realizan propuestas experimentales en diferentes escuelas y localidades del país. Cobrarán gran fuerza los ideales transmitidos por importantes figuras del magisterio nacional, como por ejemplo Julio Castro, para quien el lugar de la instrucción trasciende al de la educación, por lo que era necesario priorizar en la escuela el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales, de sensibilidad y creatividad propias del niño y de la enseñanza activa, la cual comenzaba a ser permeable en la escuela de nuestro país.

Durante el primer periodo estudiado, correspondiente al de la directora Azarola, emerge la categoría de instrucción, la misma fue analizada tomando como punto de partida a la adjudicación realizada por la directora respecto a su labor docente como de instrucción. A su vez le agrega a esta el haber estado dotada de “pasión espiritual”. En este sentido la caracterización de su función se define por un tipo de educación popular, la de instruir al pueblo. Su labor asumía características tales como: el énfasis puesto en el carácter vocacional de la docencia, el factor instrumental de la misma traducida en un “saber hacer”, el docente como funcionario estatal, al servicio de los fines de las autoridades, características propias de una tradición normalizadora. De los mismos registros de la directora emergió la relación de la instrucción con la dimensión política, al dejar constatada su participación en una manifestación realizada en la localidad de la escuela con motivo de la caída de Berlín.

Este marco coyuntural no aparece como registro de cómo era abordado como dispositivo didáctico en la clase, sino como una clara posición de la escuela, en representación de su máxima jerarquía, su directora tomando parte de un hecho

eminentemente político que pasa a irrumpir en lo pedagógico, a tal punto que es registrado en el libro diario. Este hecho denota el lugar de lo pedagógico atravesado por la coyuntura política del momento, no se despolitiza, por el contrario se integra a la cotidianeidad de lo escolar.

Otro eje articulador de nuestro estudio: la relación de la escuela con su entorno social. Escuela y vecindario se vincularán desde la reciprocidad, ofreciendo desde el entorno insumos desde donde pedagogizar el trabajo, a la vez que ofreciendo desde el espacio escolar a su entorno, la legitimación de una cultura. La relación escuela-entorno social en la primera etapa del estudio estuvo marcada por la mediación de la escuela y su entorno a través de la figura adoptada por el vivero, la principal fuente laboral de ese momento.

El vivero propone la creación de un parque escolar, motivo que actúa como componente de dicha relación durante ese primer periodo. Aquí también pudimos observar la perspectiva del director del vivero, evidenciado en algunas de las documentaciones trabajadas, a través de las cuales se delataba que la instrucción quedaba relegada a la transmisión de algún conocimiento y la educación aparecía como aquello vinculado más a la moralización del sujeto. Desde esta perspectiva el maestro asumía así una clara función social de su labor, en la cual no solo enseñaría sino que también educaría por ejemplo para el mundo del trabajo.

En la última etapa estudiada se realiza un desplazamiento de esta relación, desplazamiento que hemos dado en llamar: del vivero a la huerta escolar. ya no va el vivero a la escuela, sino que es la propia escuela, desde la iniciativa del propio director quien crea su huerta, su gallinero, sus animales, sus cultivos, su leche, la escuela comienza a adquirir un claro carácter de productividad. En la propuesta de Camacho no solo la huerta será elemento representativo de la intención de crear su propio mundo dentro de la escuela, sino así también la iniciativa de crear una plaza de deportes también dentro del espacio escolar. Así este mundo escolar a imagen y semejanza de una sociedad, utilizaba como insumos para sus propuestas didácticas, por ejemplo la huerta. Ello no sería casual, pues el Programa del 57 propondría: una idea de escuela preparatoria para la vida. La propuesta del director en este último periodo de gestión analizado, también implicó una variación de la relación escuela-entorno. Aparece la escuela como reflejo del medio, de su comunidad. Esta idea deriva de la concepción de Dewey al plantear la idea de “escuela embrionaria” o “sociedad en miniatura”.

En ese marco, la participación de la comisión fomento continúa siendo activa, pero desde otro lugar, no es ya la escuela el centro de reuniones de los vecinos, sí continuarán participando pero esta vez como forma de estar más interiorizados en los

métodos de enseñanza llevados adelante por la escuela. Si bien aquí hemos querido identificar una ruptura respecto a la relación escuela- entorno, subyace durante toda la época estudiada una continuidad respecto a la participación de la Comisión Fomento en la escuela, más allá de que en el último tiempo interpretemos que haya adquirido una significación o función diferente.

Otro desplazamiento importante denotado de nuestro estudio tiene que ver con la concepción de niño, en el primer momento se enfatizó en el niño carente, el pobre, el catalogado como perteneciente a una “situación económica precaria”, en función de los cuales se llevaron adelante mecanismos de asistencia para paliar dicha situación llevados adelante por la escuela, como ser el comedor escolar, la copa de leche, la entrega de ropa y calzado, pero también el seguimiento y control que se intentaba hacer de la salud de cada niño. En muchos de los casos la escuela tomó una postura compensatoria a las de la familia. Esta situación, si bien sucedieron funciones compensatorias por parte de la escuela, el lugar del niño fue adquiriendo un significado diferente, el eje de atención se desplazó de la carencia a la actividad del niño.

Este último aspecto respondió en gran medida a la permeabilidad de las ideas derivadas de la Escuela Nueva, reflejado en varias iniciativas y aspiraciones de las que intentaba: promover la educación física, la recreación, la música, el contacto con la naturaleza, la experimentación, la observación, potenciar su espíritu crítico y creatividad.

También hemos intentado, aunque limitados a la documentación con la que contamos, dar cuenta de las permanencias de los integrantes de las Comisiones de Fomento conformadas a lo largo del periodo, así como de la matrícula del alumnado. No podemos dejar de mencionar la gran irrupción con la que nos enfrentamos al momento de reconstruir la historia de la escuela: el suicidio del director Camacho, quien realizó su actuación durante el periodo de 1953 a 1958. Este episodio lo hemos abordado como una irrupción traumática sobre lo pedagógico. Lo sucedido fue revelado desde las entrevistas, los testimonios, como un episodio concebido como un “acontecimiento” difícil de nombrar, imposible de olvidar, imposible de explicar. Por otro lado, el suicidio como trauma institucional adopta un desplazamiento diferente que irrumpe en lo pedagógico, pero se “normaliza, se asimila”, pues recordemos que las clases son reanudadas inmediatamente, la dirección escolar asume una nueva toma de posesión al mismo tiempo que acontece. Hay irrupción, pero hay reanudación.

Las conclusiones expuestas han tenido lugar como fragmento, como etapa, no como cierre, sino como parte integrante de un entramado discursivo desde el cual se ha querido poner sobre el tapete, desde la singularidad de nuestra investigación, la

exploración de aquellos vestigios que aún hoy vienen a actuar como parte estructurante de un discurso evocador de una escuela que en un tiempo pasado fue mejor, no como forma de volver a hacer posible esos vestigios, sino como propuesta de recuperación de una matriz pedagógica con la que nos hemos reconocido, no solo los docentes sino también la sociedad toda.

Su recuperación implica no una instancia para repetir acciones, sino una reflexión crítica, una vuelta al debate de aquellos elementos que, puestos en juego para una época determinada, para problemáticas específicas, fueron abordados con respuestas propias de un momento histórico determinado, desde donde poder aportar al presente.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio argentino*. Argentina. Granica.

ANEP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Documento para la discusión. Montevideo.

ARDAO, A. (1968). *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo. Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.

BARLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge. Cambridge University Spress. 1932.

BARRÁN, J. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara"*. Montevideo. Banda Oriental.

BEILLEROT, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan. Paris. En MANCOKSKY, V. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? RAES, Revista Argentina de Educación Superior. Argentina. 2009.

BIRGIN, A. (2000). *Las regulaciones del trabajo de enseñar*. Tesis de maestría. Bs. As. FLACSO.

BLOCH, M. (1982). *Introducción a la historia*. México. Fondo de cultura económica.

BORDOLI, E. (2005). *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos*. En: Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales. Montevideo. MIDES.

----- (2006). *Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio*. En: La escuela más allá del contexto. p. 101-133. MARTINIS, P. (comp.).

BUENDIA, E. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.

CASSIRER, E. (1993). *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía*



*de la cultura*. Santafé de Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

CASTRO, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Uruguay. MEC.

----- (1949). *Informe del Subinspector Sr. Julio Castro*. En: Congreso de Maestros Rurales, Pirlápolis 1949. Anales de Instrucción Primaria, Epoca II, Tomo XII. Uruguay.

CICOUREL, A. (1982). *El método y la medida en sociología*. Editora Nacional. Madrid.

COUDEL, Ch. KINTZLER, C. (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid. Ediciones Morata.

DEMARCHI, M. (2013). *De Varela al futuro*. En: Dos décadas en la Historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Montevideo. COMAG.

DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Bs. As. Losada.

DILTHEY, W. (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. En Gesammelte.

DOMINIQUE, J. (1995). *La cultura escolar*. En: MENEGUS, M. y GONZÁLEZ, E. (coord.) Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes. México. CESU, UNAM. 1995.

ESTABLE, C. (1967). *Psicología de las vocaciones*. Montevideo. Ministerio Municipal de Montevideo. Dirección de Artes y Letras.

FOUCAULT, M. (1990). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

FONTANA, H. (1999). *El crimen de Toledo*. Uruguay. Alfaguara.

GATTI, G. (2003). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo. Trilce.

GREGOLIN, M. (2007). *Foucault y Pêcheux na Análise do Discurso. Diálogos e Duelos*. São Carlos: Editora Claraluz.

GURMAN, I. (2012). *Trauma y repetición*. Letra Viva. Argentina.

GVIRTZ, S. (2011). *¿Para qué sirve la escuela?* En: La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Bs. As. Aique. 2011.

LOURAU, R. (1994). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu. 1994.

LUZURIAGA, L. (1949). *La educación nueva*. Bs. As. Losada.

MAZZARA, S. (1978). *Historia*. Montevideo. Kapelusz.

MENDOZA, J. (2004). *Las formas del recuerdo. La memoria narrativa*. Barcelona. Athenea Digital. 2004.

MUSTIELES, Jorge Luis. (1985). *Psicología general*. Ediciones Cultural, Madrid. 1985.

NAHUM, B. (2011). *Historia uruguaya. Crisis política y recuperación económica, 1930 – 1958*. Montevideo. Banda Oriental.

NICASTRO, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Bs. As. Paidós. 1997.

REISSIG, L. (1961). El maestro como técnico social. En: Anales de Instrucción Primaria. Epoca II. Tomo XXIV. Uruguay.

REYES, R. (1944). *La escuela rural que el Uruguay necesita*. En: Anales de Instrucción Primaria. Epoca II. Tomo VII. Nº 2. Montevideo.

RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid. Editorial Trotta. 2003.

ROCKWELL, E. (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. Brasil. Interacoes. N° 9, p. 11-25. 2000.

----- (2007). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. México. Centro de investigación y de estudios avanzados. 2007.

HILLERT, F. (2012). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Argentina. Noveduc. 2012.

RODRÍGUEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza universitaria. FHUCE. UDELAR.

ROSSAL, M. (2001). *La antropología escolar y el mito ehumerístico*. En: Antropología social y cultural en el Uruguay. Anuario. Romero (comp.) Universur. Uruguay.

SOLER, M. (2013). *El movimiento a favor de una nueva escuela rural*. En: Dos décadas en la Historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Montevideo. COMAG.

----- (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Uruguay. Trilce.

SORGENTINI, H. (1999). *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch. Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

TABORDA, S. (1944). Existencialismo y Objetividad. En: Anales de Instrucción Primaria. Epoca II. Tomo VII. N° 2. Montevideo.

UNESCO (1966). *Evolución de la situación educativa de América Latina. 1956- 1965*. Bs. As. UNESCO. MINEDECAE.

VALLONE, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

VARELA, J. (1877). *Memoria. Correspondiente al período transcurrido desde el 1° de abril de 1876, hasta el 1° de agosto de 1877*. Montevideo. Imprenta Rural.

VILANOU, C. (2005). *Historia conceptual e historia de la educación*. Barcelona. Ediciones de la Universidad de Barcelona. 2005.

VIÑAO, A. (2007). *Memoria escolar, magisterio republicano y patrimonio histórico-educativo*. España. AE, N° 64, diciembre. 2007.

----- (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. Brasil. 1995.

ZAMBRANO, A. (2007). *Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico*. Colombia. Educere. 2007.

### **Fuentes:**

Diario El Ferrocarril, N° 1581, setiembre 1874.

El Día, Montevideo, 1976.

Informes supervisión docente correspondientes a los años 1953, 1951, 1958. Escuela 129, Toledo.

La voz de Pando, Orígenes del vivero nacional, Año II, N° 53, 1939.

Libro Diario 1945-1958. Escuela 129 de Toledo.

Revista Asociación Rural del Uruguay, Año XVII, N° 17, 1888.

Revista Destellos, Toledo, año XVI, N1 22, 1969.